



Universidade  
de Aveiro  
Ano 2018

Departamento de Educação e Psicologia

**MARIA MANUEL DE  
OLIVEIRA SANTOS**

**O ENSINO PRECOCE DA ESCRITA:  
O *DITADO AO ADULTO* MEDIADO POR  
*SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS* COM RECURSO AO  
QUADRO INTERATIVO**





**MARIA MANUEL DE  
OLIVEIRA SANTOS**

**O ENSINO PRECOCE DA ESCRITA:  
O *DITADO AO ADULTO* MEDIADO POR  
*SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS* COM RECURSO AO  
QUADRO INTERATIVO**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar, com Agregação, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, e da Doutora Paulina Ribera, Professora Jubilada, do Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura da Universitat de València



Dedico este trabalho os meus filhos, Inês e Afonso, e ao meu marido, Rui Rufino, que sempre me incentivaram a concretizar este meu objetivo de vida, mesmo vendo-se privados da minha companhia.



## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor João Nunes Torrão**

professor catedrático do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor Joaquim Dolz**

professor catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genève

**Prof. Doutora Maria Luísa Álvares Pereira**

professora auxiliar c/agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Orientadora)

**Prof. Doutor Rui Alexandre Teixeira Alves**

professor auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto

**Prof. Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva**

professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Mariana Oliveira Pinto Alte da Veiga**

professora adjunta da Escola Superior de Educação de Setúbal

**Doutora Ana Almeida da Silva**

professora do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar - Lisboa





## **agradecimentos**

Pelo que representaram neste meu percurso, sem os quais jamais teria conseguido aqui chegar, agradeço:

à professora Luísa Álvares Pereira o seu saber, a sua perseverança, o acreditar em mim;

à professora Paulina Ribera, que estando tão longe, esteve sempre perto e presente nos momentos certos, com a sua mestria no ensino precoce da escrita e as suas preciosas reflexões;

ao grupo de investigação ProTextos, pois o saber só se constrói colaborativamente e em rede;

à minha amiga Célia Graça, companheira das muitas horas de trabalho, o esteio dos momentos de desalento e o júbilo dos progressos que ia fazendo;

à minha amiga Céu Sá Lima a segurança do seu saber nos momentos das minhas hesitações e a certeza da sua ajuda incondicional;

à direção do Agrupamento de Escolas de Vagos, que, desde o início, valorizou a importância do estudo para o ensino da escrita, disponibilizando todos os meios necessários;

à professora Giovanna Rebelo, que, prontamente, me cedeu a sua turma para efetuar a intervenção;

e por último, mas com um destaque especial no meu coração, aos alunos envolvidos no estudo, já que sem eles este trabalho não se realizaria.



## palavras-chave

Ensino Precoce da Escrita; Ditado ao Adulto; Sequências Didáticas; Quadros Interativos.

## resumo

A Escrita, não sendo uma capacidade de aquisição espontânea, cuja proficiência se vai adquirindo ao longo da vida, tem um momento fulcral no seu desenvolvimento que é o seu período inicial de aquisição.

Sendo a escrita uma atividade complexa, a sua aprendizagem requer um ensino direto, onde sejam proporcionadas atividades e estratégias de ensino facilitadoras, envolvendo as competências gráficas, ortográficas e compositivas. Estudos realizados no âmbito do ensino precoce da escrita demonstram que o desenvolvimento da competência compositiva se deve efetuar desde o início da escolaridade, mesmo antes da criança ser capaz de dominar as competências gráficas e ortográficas.

O *Ditado ao Adulto* constitui-se como um dispositivo didático para o ensino precoce da escrita, através do qual as crianças vão observando a forma como a linguagem escrita permite expressar determinados significados e vão compreendendo a multiplicidade dos seus usos e finalidades, devendo, para tal, ser inserido num projeto de escrita e utilizado em situação de comunicação real.

Cientes da importância deste dispositivo didático, efetuou-se uma investigação em que o desenvolvimento precoce da produção textual se constitui como o propósito do estudo.

Com a investigação efetuada procurou-se saber se prática do *Ditado ao Adulto*, mediado por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos algumas competências de escrita de diferentes géneros textuais e a consciência (meta)textual. Para tal, realizou-se uma investigação-ação, compreendendo três ciclos, um para cada género abordado (história, carta e relato), efetuada, semanalmente, durante um ano letivo, numa turma do 1.º ano de escolaridade. Utilizou-se o *Ditado ao Adulto* na implementação de *Sequências Didáticas* e recorreu-se ao Quadro Interativo como recurso educativo.

A análise dos dados efetuou-se através da Análise de Conteúdo das interações entre o professor e os alunos, dos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto* e dos textos escritos individualmente.

Verificou-se que o Ditado ao Adulto, aliado às Sequências Didáticas e recorrendo ao Quadro Interativo, se constituiu como um dispositivo didático capaz de orientar um ensino precoce da escrita. Assim, é suscetível de produzir aprendizagens relativas à produção textual, as quais não se podem substituir ao percurso que tem de ser feito na aquisição do código escrito e no desenvolvimento de habilidades gráfico-fonológicas.



**keywords**

Early Teaching of Writing; Dictation to the Adults; Didactic Sequences; Interactive Whiteboard.

**abstract**

Despite not being a capacity for spontaneous acquisition, whose proficiency is acquired throughout the life, writing has a crucial moment in its development, which is the initial stage of acquisition.

Being a complex activity, its learning requires a direct teaching, where facilitating activities and teaching strategies are provided, involving graphic, orthographic and compositional competences. Studies conducted in the field of the early teaching of writing show that the development of compositional skills should start since the beginning of schooling, even before the child is capable of dominating the graphic and orthographic competences.

The *Dictation to the Adult* is a didactic device to the early teaching of writing, through which children start observing the way written language can express certain meanings and understanding the multiplicity of its uses and goals. As such, it should be included in a writing project and used in a situation of real-world communication.

Aware of the importance of this didactic device, an investigation was conducted, where the early development of textual production was the main purpose of the study.

With the investigation, it was intended to know if the practice of the *Dictation to the Adult*, mediated by *Didactic Sequences* and using the Interactive Whiteboard, is susceptible of promoting in students some writing competences in different textual genres and (meta)textual consciousness. Regarding this, an action-research was conducted, through three cycles, one for each of the genres approached (story, letter and report), effected weekly, during a school year, in a first-grade class. The Dictation to the Adult was used in the implementation of the Didactic Sequences, and the Interactive Whiteboard was used as an educational tool.

The analysis of the data was done through the Content Analysis of the interactions between the students and the teacher, of the texts produced through the Dictation to Adult and of the texts written individually.

It was verified that the Dictation to the Adult, associated with the Didactic Sequences and using the Interactive Whiteboard, showed to be a didactic device which contributes to the early development of writing. As such, it is susceptible to producing textual production learning, which cannot, however, replace the path that needs to be done in the acquisition of the written code and in the development of graphic and phonological skills.



# ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b>	<b>xv</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>xvii</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>xviii</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>xxi</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>xxiii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
<b>I – ENSINO PRECOCE DA ESCRITA</b>	<b>5</b>
1. Construtivismo como teoria de aprendizagem	7
2. Interacionismo Sociodiscursivo	15
3. Género Textual	25
4. <i>Sequência Didática</i>	33
5. <i>Ditado ao Adulto</i>	43
6. Quadro Interativo - recurso potenciador da interação	51
<b>B – ESTUDO</b>	<b>61</b>
<b>II – DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA</b>	<b>61</b>
<b>III – METODOLOGIA</b>	<b>63</b>
1. Finalidade, questão de investigação e objetivos	64
2. Tipologia do estudo	65
3. Procedimentos Metodológicos	67
3.1 Estudo Exploratório	68
3.2 Intervenção	73
3.2.1 Constituição do grupo de intervenção	75
3.2.2 Géneros textuais elegidos	76
3.2.3 <i>Sequências Didáticas</i>	77
3.2.3.1 História – 1.º ciclo de intervenção	78
3.2.3.2 Carta – 2.º ciclo de intervenção	78
3.2.3.3 Relato – 3.º ciclo de intervenção	79
3.2.4 Produção textual individual	80
4. Recolha dos dados	83
5. Procedimentos para a análise dos dados	85

<b>IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>89</b>
1. Género Textual História	91
1.1 Produção textual efetuada através do <i>Ditado ao Adulto</i>	91
1.1.1 Análise das interações durante a produção textual	92
1.1.2 Análise dos textos que emergem no processo de produção textual	115
1.1.3 Análise dos textos escritos através do <i>Ditado ao Adulto</i>	123
1.2 Produção textual efetuada individualmente	128
1.2.1 Análise dos textos	128
2. Género Textual Carta	135
2.1 Produção textual efetuada através do <i>Ditado ao Adulto</i>	135
2.1.1 Análise das interações durante a produção textual	135
2.1.2 Análise dos textos que emergem no processo de produção textual	157
2.1.3 Análise dos textos escritos através do <i>Ditado ao Adulto</i>	165
2.2 Produção textual efetuada individualmente	169
2.2.1 Análise dos textos	169
3. Género Textual Relato	175
3.1 Produção textual efetuada através do <i>Ditado ao Adulto</i>	175
3.1.1 Análise das interações durante a produção textual	175
3.1.2 Análise dos textos que emergem no processo de produção textual	197
3.1.3 Análise dos textos escritos através do <i>Ditado ao Adulto</i>	204
3.2 Produção textual efetuada individualmente	209
3.2.1 Análise dos textos	209
4. Comparação entre os resultados da análise dos 3 géneros	215
5. Análise da utilização do Quadro Interativo	235
<b>V - CONCLUSÕES</b>	<b>243</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>257</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>273</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mundos formais de desenvolvimento (Bronckart, 2016)	16
Figura 2 "Folhado textual" (Bronckart, 1996)	20
Figura 3. Tipos de discurso (Bronckart, 1996)	22
Figura 4. Níveis de abordagem da ação comunicativa (Bronckart, 1996)	24
Figura 5. Sistema modular de funcionamento das Atividades de Linguagem (Schneuwly, 1988)	29
Figura 6. Estrutura base da <i>Sequência Didática</i> (Dolz & Schneuwly, 1998)	40
Figura 7. Níveis de Interatividade no Ensino (Tanner et al., 2014)	57
Figura 8. Um ciclo de investigação-ação (McNiff & Whitehead, 2011)	67

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Total de interações professor-alunos durante a produção inicial e a produção final da história _____	94
Gráfico 2. Finalidade das interações durante a produção da história _____	95
Gráfico 3. Interações professor-alunos em função da estrutura da história (produção inicial e produção final) _____	98
Gráfico 4. Interações no processo de escrita da história _____	99
Gráfico 5. Ações do professor na escrita da história (produção inicial e produção final) _____	102
Gráfico 6. Ações dos alunos na escrita da história (produção inicial e produção final) _____	105
Gráfico 7. Ações mais frequentes do professor na planificação da história _____	106
Gráfico 8. Ações mais frequentes dos alunos na planificação da história _____	107
Gráfico 9. Ações mais frequentes do professor na textualização da história _____	107
Gráfico 10. Ações mais frequentes dos alunos na textualização da história _____	109
Gráfico 11. Ações mais frequentes do professor na revisão durante a textualização da história _____	110
Gráfico 12. Ações mais frequentes dos alunos na revisão durante a textualização da história _____	111
Gráfico 13. Ações mais frequentes do professor na revisão no fim da textualização da história _____	112
Gráfico 14. Ações mais frequentes dos alunos na revisão no fim da textualização da história _____	113
Gráfico 15. Intervenientes na leitura efetuada no processo de escrita da história _____	118
Gráfico 16. Momento do processo de escrita com leitura do texto produzido (história) _____	119
Gráfico 17. Segmentos textuais lidos durante a escrita da história _____	120
Gráfico 18. Funcionalidade da leitura durante a escrita da história _____	121
Gráfico 19. Total de interações professor-alunos durante a produção inicial e a produção final da carta _____	136
Gráfico 20. Finalidade das interações durante a produção da carta _____	137
Gráfico 21. Interações professor-alunos em função da estrutura da carta (produção inicial e produção final) _____	140
Gráfico 22. Interações no processo de escrita da carta _____	141
Gráfico 23. Ações do professor na escrita da carta (produção inicial e produção final) _____	144
Gráfico 24. Ações dos alunos na escrita da carta (produção inicial e produção final) _____	146
Gráfico 25. Ações mais frequentes do professor na planificação da carta _____	147

Gráfico 26. Ações mais frequentes dos alunos na planificação da carta _____	148
Gráfico 27. Ações mais frequentes do professor na textualização da carta _____	149
Gráfico 28. Ações mais frequentes dos alunos na textualização da carta _____	150
Gráfico 29. Ações mais frequentes do professor na revisão durante a textualização da carta _____	152
Gráfico 30. Ações mais frequentes dos alunos na revisão durante a textualização da carta _____	153
Gráfico 31. Ações mais frequentes do professor na revisão no fim da textualização da carta _____	154
Gráfico 32. Ações mais frequentes dos alunos na revisão no fim da textualização da carta _____	155
Gráfico 33. Intervenientes na leitura efetuada no processo de escrita da carta _____	160
Gráfico 34. Momento do processo de escrita com leitura do texto produzido (carta) _____	161
Gráfico 35. Segmentos textuais lidos durante a escrita da carta _____	161
Gráfico 36. Funcionalidade da leitura durante a escrita da carta _____	162
Gráfico 37. Total de interações professor-alunos durante a produção inicial e a produção final do relato _____	176
Gráfico 38. Finalidade das interações durante a produção do relato _____	177
Gráfico 39. Interações professor-alunos em função da estrutura do relato (produção inicial e produção final) _____	180
Gráfico 40. Interações no processo de escrita do relato _____	182
Gráfico 41. Ações do professor na escrita do relato (produção inicial e produção final) _____	184
Gráfico 42. Ações dos alunos na escrita do relato (produção inicial e produção final) _____	187
Gráfico 43. Ações mais frequentes do professor na planificação do relato _____	188
Gráfico 44. Ações mais frequentes dos alunos na planificação do relato _____	189
Gráfico 45. Ações mais frequentes do professor na textualização do relato _____	190
Gráfico 46. Ações mais frequentes dos alunos na textualização do relato _____	191
Gráfico 47. Ações mais frequentes do professor na revisão durante a textualização do relato _____	192
Gráfico 48. Ações mais frequentes dos alunos na revisão durante a textualização do relato _____	194
Gráfico 49. Ações mais frequentes do professor na revisão no fim da textualização do relato _____	195
Gráfico 50. Ações mais frequentes dos alunos na revisão no fim da textualização do relato _____	195

Gráfico 51. Intervenientes na leitura efetuada no processo de escrita do relato _____	200
Gráfico 52. Momento do processo de escrita com leitura do texto produzido (relato) ____	200
Gráfico 53. Segmentos textuais lidos durante a escrita do relato_____	201
Gráfico 54. Funcionalidade da leitura durante a escrita do relato _____	202
Gráfico 55. Funções do Quadro Interativo _____	236
Gráfico 56. Fase do professor no uso do Quadro Interativo_____	237
Gráfico 57. Formas de interatividade com o uso do Quadro Interativo _____	238
Gráfico 58. Modo de uso da interatividade através do Quadro Interativo_____	238
Gráfico 59. Uso das TIC e interação_____	239
Gráfico 60. Graus de interatividade _____	240

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Ações em função dos elementos da estrutura da história _____	96
Tabela 2. Finalidade das interações professor-alunos (produção inicial e produção final) - história _____	97
Tabela 3. Número de ações diferentes realizadas pelo professor na produção da história _____	100
Tabela 4. Ações realizadas pelo professor na escrita da história _____	101
Tabela 5. Número de ações diferentes realizadas pelos alunos na produção da história _____	103
Tabela 6. Ações realizadas pelos alunos na escrita da história _____	104
Tabela 7. Textos que emergiram das interações no processo de escrita da história ____	115
Tabela 8. Análise dos segmentos textuais dos textos que emergiram nas interações no processo de escrita da história _____	117
Tabela 9. Ações em função dos elementos da estrutura da carta _____	138
Tabela 10. Finalidade das interações professor-alunos (produção inicial e produção final) - carta _____	139
Tabela 11. Número de ações diferentes realizadas pelo professor na produção da carta _____	143
Tabela 12. Ações realizadas pelo professor na escrita da carta _____	143
Tabela 13. Número de ações diferentes realizadas pelos alunos na produção da carta	145
Tabela 14. Ações realizadas pelos alunos na escrita da carta _____	145
Tabela 15. Textos que emergiram das interações no processo de escrita da carta ____	157
Tabela 16. Análise dos segmentos textuais dos textos que emergiram nas interações no processo de escrita da carta _____	159
Tabela 17. Ações em função dos elementos da estrutura do relato _____	178
Tabela 18. Finalidade das interações professor-alunos (produção inicial e produção final) - relato _____	179
Tabela 19. Número de ações diferentes realizadas pelo professor na produção do relato _____	183
Tabela 20. Ações realizadas pelo professor na escrita do relato _____	183
Tabela 21. Número de ações diferentes realizadas pelos alunos na produção do relato _____	185
Tabela 22. Ações realizadas pelos alunos na escrita do relato _____	186
Tabela 23. Textos que emergiram das interações no processo de escrita do relato ____	197

Tabela 24. Análise dos segmentos textuais dos textos que emergiram nas interações no processo de escrita do relato _____	199
Tabela 25. Interações professor-alunos durante a produção dos 3 géneros textuais ____	215
Tabela 26. Finalidade das interações durante a produção dos 3 géneros textuais ____	216
Tabela 27. Intencionalidade das interações na produção textual _____	217
Tabela 28. Interações no processo de escrita na produção dos 3 géneros textuais ____	218
Tabela 29. Número de ações diferentes nas interações na produção dos três géneros textuais _____	219
Tabela 30. Ações mais frequentes do professor na produção textual _____	220
Tabela 31. Ações mais frequentes dos alunos na produção textual _____	221
Tabela 32. Ações do professor mais frequentes na planificação _____	222
Tabela 33. Ações dos alunos mais frequentes na planificação _____	223
Tabela 34. Ações do professor mais frequentes na textualização _____	224
Tabela 35. Ações dos alunos mais frequentes na textualização _____	225
Tabela 36. Ações do professor mais frequentes na revisão durante a textualização ____	226
Tabela 37. Ações dos alunos mais frequentes na revisão durante a textualização ____	227
Tabela 38. Ações do professor mais frequentes na revisão no fim da textualização ____	228
Tabela 39. Ações dos alunos mais frequentes na revisão no fim da textualização ____	229
Tabela 40. Intervenientes na leitura no processo de escrita _____	230
Tabela 41. Momentos de leitura no processo de escrita _____	231
Tabela 42. Segmentos textuais mais lidos no processo de escrita _____	231
Tabela 43. Funcionalidades da leitura mais frequentes no processo de escrita ____	232
Tabela 44. Percentagens médias da análise dos textos individuais - aspetos textuais _	233
Tabela 45. Percentagens médias da análise dos textos individuais - aspetos linguísticos _____	233

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Reagrupamento de géneros (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001)	38
Quadro 2. Síntese das potencialidade do Quadro Interativo no ensino e na aprendizagem	53
Quadro 3. Síntese das vantagens do uso do Quadro Interativo (Folhas, 2010)	53
Quadro 4. Síntese dos Níveis de Interatividade (Reis, 2014)	59
Quadro 5. Síntese da população do estudo exploratório	69
Quadro 6. Campos de interesse do guião de entrevista	70
Quadro 7. Tópicos de análise dos textos do estudo exploratório	71
Quadro 8. Síntese da população do estudo	75
Quadro 9. Objetivos da <i>Sequência Didática</i> – história	78
Quadro 10. Objetivos da <i>Sequência Didática</i> - carta de resposta	79
Quadro 11. Objetivos da <i>Sequência Didática</i> - relato de atividade	80
Quadro 12. Técnicas de recolha de dados utilizadas	83
Quadro 13. Síntese dos dados provenientes da intervenção objeto de análise	85
Quadro 14. Síntese dos procedimentos de Análise de Conteúdo	88
Quadro 15. Procedimentos de escrita - subcategorias de análise da história	92
Quadro 16. Subcategorias das ações dos sujeitos da interação	93
Quadro 17. Matriz de análise das interações professor-alunos durante a produção textual da história	94
Quadro 18. Subcategorias de análise das produções textuais – história	123
Quadro 19. Procedimentos de escrita - subcategorias de análise da carta	136
Quadro 20. Subcategorias de análise das produções textuais – carta	165
Quadro 21. Procedimentos de escrita - subcategorias de análise do relato	176
Quadro 22. Subcategorias de análise das produções textuais – relato	204
Quadro 23. Uso do Quadro Interativo - subcategorias de análise	235





# INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea exige que os diversos atores sociais tenham um conhecimento que lhes permita adaptar-se às constantes mudanças económicas, sociais, culturais e tecnológicas, sendo, cada vez mais, valorizada a proficiência em leitura e escrita, como forma de capacitar os seus indivíduos para agirem na complexidade e mutabilidade do mundo atual. A linguagem escrita, mediante práticas discursivas nas diversas esferas da vida humana, exerce uma força de regulação e de controle do intercâmbio social, estando, por um lado, ligada a formas de organização social e, por outro, a formas de discurso e de pensamento (Angulo, 2010). O conhecimento e o domínio da linguagem escrita permite, não apenas a construção do saber, mas também revelar o que se compreende e pensa, criando novas realidades de significados, relações e conhecimentos (Bazerman & Prior, 2009). O desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita constitui um dos objetivos prioritários da sociedade e das políticas educativas atuais, como forma de potenciar as competências comunicativas dos seus cidadãos.

Nos dias de hoje, a linguagem escrita está onnipresente nos espaços em que os indivíduos se integram e interagem, confrontando-os nas mais diversas situações do seu viver quotidiano, impelindo-os, mesmo que inconscientemente, ao uso da língua escrita. Também as crianças, enquanto seres atuantes na sociedade, vivem imersas no Mundo do Escrito, com o qual vão, não só, tomando contacto, como também analisando, refletindo e construindo conceções sobre a intencionalidade, a funcionalidade e as próprias regras de codificação e uso da escrita.

A forma como decorre a entrada no Mundo do Escrito condiciona o modo como se efetua a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, no início da escolarização, o conhecimento da escrita é muito diferenciado entre os alunos, visto que as circunstâncias de contacto com o escrito variam em quantidade e em qualidade. Assim, no início do ensino formal da escrita, a escola, numa perspetiva construtivista, para além de criar uma ligação com os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o escrito, deve também criar estratégias que, em situação real de comunicação, permitam que todas as crianças interajam com o escrito, em articulação com o oral, para que todas tenham oportunidades de se confrontarem reflexivamente com o uso da escrita.

Sendo a escrita uma das “modalidades mais complexas da atividade verbal [...] o exercício precoce e continuo da leitura e da escrita é uma garantia de progresso” (Dolz, 2017, p. 9), pelo que assume crucial importância na forma como cada aluno vai, no

futuro, adquirir e consolidar as suas aprendizagens. Para Hébrard (1986), a aprendizagem da escrita, à semelhança da aquisição da língua materna (oral), comporta a ativação do mecanismo de aquisição da língua, que implica um conjunto de fenómenos de interação entre escritor proficiente (locutor, na oralidade) e um aprendiz. O *Ditado ao Adulto* surge como uma das estratégias que permite a entrada no Mundo do Escrito e uma primeira aproximação ao ato de escrita. Através da implicação em práticas de escrita, mesmo que mediadas por um leitor/escritor mais competente, as crianças são confrontadas com o sistema escrito da língua e o seu funcionamento (Hébrard, 1986).

Enquanto dispositivo didático para o ensino e aprendizagem precoce da escrita (Thévenaz-Christen, 2004; Thévenaz-Christen, Claude, & Dombre, 2006), o *Ditado ao Adulto* é suscetível de potenciar o desenvolvimento de competências discursivas e textuais, centrando-se, de modo preferencial, sobre a elaboração e a conceção dos aspetos compositivos do texto. Para além disso, através das interações que se estabelecem entre as crianças e o mediador de escrita durante a realização do *Ditado ao Adulto*, desde o início da escolaridade, as crianças encontram-se mais predispostas a compreender o ato de escrita e como ele se integra nas suas práticas orais (Thévenaz-Christen, 2004).

Com base nas ideias defendidas por vários autores (Barbeiro & Pereira, 2007; Dolz, Gagnon, Mosquera, & Sánchez, 2013; Hébrard, 1986; Ribera, 2002; Ríos, 2003), que preconizam que o ensino precoce da escrita pode contribuir para a proficiência da produção textual por escrito dos alunos, aliado ao conhecimento do investigador, enquanto professor com vários anos de docência e do pouco investimento em Portugal no ensino da produção textual escrita nos anos iniciais de escolaridade, considerou-se pertinente efetuar um estudo com a finalidade de contribuir para a produção sustentada de conhecimento teórico e didático para o desenvolvimento precoce da produção textual.

Sendo o *Ditado ao Adulto* um dispositivo didático pouco habitual nas práticas docentes e havendo a noção de que, no geral, a produção textual é uma das competências em que os alunos no Agrupamento de Escolas onde o investigador exercia funções docentes apresentam dificuldades, considerou-se que seria importante efetuar o estudo no quadro de uma investigação-ação, cujo propósito consiste em resolver um problema específico, recorrendo à utilização do método científico (Carmo & Ferreira, 1998), ao mesmo tempo que contribui para a construção de conhecimento no âmbito da problemática de investigação. Além disso, o Quadro Interativo, enquanto dispositivo tecnológico para o ensino e aprendizagem interativos, proporciona práticas diferenciadas, integradoras e motivadoras para os alunos, pelo que, ao estar disponível em todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, se

considerou que na implementação do *Ditado ao Adulto* seria pertinente recorrer a esta tecnologia.

Ao ser um estudo efetuado num contexto específico e com uma população restrita, os resultados que se obtiverem não serão generalizáveis, procurando apenas compreender e verificar como a prática do *Ditado ao Adulto*, mediada por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos algumas competências de escrita de diferentes géneros textuais e de fazer emergir a consciência (meta)textual. Assim, os objetivos de pesquisa visam (i) compreender de que forma a estratégia pedagógica *Ditado ao Adulto*, implementada através de *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos do 1.º ano algum conhecimento de alguns parâmetros de determinados géneros textuais; (ii) analisar a interação alunos-professor durante a produção escrita de determinados géneros textuais através do *Ditado ao Adulto*, mediado por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo; (iii) analisar as produções de cada um dos géneros textuais trabalhados, em função das opções de intervenção de cada uma das *Sequências Didáticas* elaboradas.

O trabalho é composto por duas partes, uma integrando o quadro teórico e outra o estudo empírico, que contempla a implementação do *Ditado ao Adulto*, como dispositivo didático, numa turma do 1.º ano de escolaridade.

Na primeira parte, apresentam-se os conceitos teóricos que sustentam a investigação efectuada, nomeadamente (i) o Construtivismo, como teoria de aprendizagem subjacente a toda a intervenção, (ii) o Interacionismo Sociodiscursivo, enquanto posição epistemológica que concebe a construção do conhecimento através da relação entre a ação humana e a linguagem, (iii) o Género textual, enquanto pré-construto histórico que subjaz ao agir comunicativo, (iv) a *Sequência Didática*, como dispositivo para o ensino da produção textual, (v) o *Ditado ao Adulto*, enquanto dispositivo de didático concebido para a aprendizagem da produção por escrito no início da escolaridade (vi) e o Quadro Interativo, como recurso potenciador da interação.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico realizado. Inicia-se pela definição da temática, contextualizando o estudo. Segue-se a metodologia de trabalho, fazendo referência (i) à finalidade, questão de investigação e objetivos, (ii) à tipologia do estudo, (iii) aos procedimentos metodológicos utilizados, os quais abrangem o estudo exploratório e a intervenção efetuada, (iv) ao modo de recolha de dados (v) e aos procedimentos utilizados na análise dos dados. O momento seguinte compreende a análise e interpretação dos dados; esta efetuou-se por três fases. Na primeira, para cada um dos três géneros trabalhados (história, carta e relato de atividade), a análise centra-se

na produção textual efetuada através do *Ditado ao Adulto*, na qual se analisam (i) as interações estabelecidas durante a produção textual, (ii) os textos que emergiram no processo de produção textual (iii) e os textos produzidos. Esta fase compreende ainda a análise dos textos produzidos individualmente para os três géneros, tendo em conta os aspetos textuais e linguísticos. Na segunda fase procede-se a uma comparação dos resultados obtidos com a análise dos três géneros. Por último, faz-se uma análise e interpretação dos dados corresponde à análise da utilização do Quadro Interativo durante toda a intervenção. Termina-se a segunda parte deste trabalho com a apresentação das conclusões resultantes do estudo, referindo também algumas limitações colocadas à sua realização, apontando para a realização de algumas investigações que permitam aprofundar a temática e apresentando propostas que possam contribuir para que o ensino precoce da escrita faça parte das práticas letivas portuguesas, concorrendo para a melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, para a consolidação dos conhecimentos e capacidades a desenvolver nos alunos.

## **A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

A realização de uma tese assenta num conjunto de princípios teóricos que permitem problematizar uma determinada temática e em função dos quais se delimita a finalidade, os objetivos e a metodologia de pesquisa, atribuindo uma fundamentação às opções tomadas.

Tendo como foco o ensino precoce da escrita, este enquadramento teórico procura apresentar uma panorâmica dos fundamentos didáticos que subjazem a todo o trabalho realizado. Partindo de um nível mais abstrato em termos teóricos, esta parte encontra-se estruturada numa aproximação progressiva à realidade da intervenção, isto é, dos conceitos mais gerais ao nível da educação aos que se relacionam mais diretamente com o âmbito deste trabalho.

### **I – ENSINO PRECOCE DA ESCRITA**

O desenvolvimento do ser humano ocorre numa interação dos indivíduos com os restantes membros da sociedade em que se insere. Sendo as interações mediadas por textos, a participação de cada um dos indivíduos na sociedade requer que estes possuam a “capacidade de compreender a multiplicidade de textos que nela se geram e de os produzir” (Camps, 2010, p. 9). Numa sociedade competitiva como a atual, na qual se exige cada vez mais dos diversos atores sociais um conhecimento, por um lado, especializado e, por outro, eclético, que lhes permita a constante atualização e adaptação, a entrada com sucesso no Mundo do Escrito constitui-se como uma poderosíssima mais-valia para as crianças, com reflexos, tanto no imediato, no seu percurso escolar, como a longo-prazo, na sua vida profissional e social. De acordo com Joaquim Dolz, uma das garantias de progresso na aprendizagem é o “exercício precoce e constante da leitura e da escrita” (Dolz, 2017, p. 9).

A escrita, não sendo uma capacidade de aquisição espontânea, cuja proficiência se vai adquirindo ao longo da vida, tem um momento fulcral no seu desenvolvimento que é o seu período inicial de aquisição. Ao ser uma atividade complexa, cuja aprendizagem surge “como a construção de uma nova função da linguagem” (Schneuwly, 1988, p. 48) e que “necessariamente requer tempo” (Ribera, 2017, p. 13), já que envolve um processo lento e longo, no qual interagem uma multiplicidade de fatores, a escrita deve ser “objeto de ensino desde o início da escolaridade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Para tal, o seu ensino precoce, de forma a contribuir para a aprendizagem da produção textual,

requer que sejam proporcionadas atividades e estratégias de ensino facilitadoras dessa aprendizagem. O ensino precoce da escrita deve ocorrer em interação com o desenvolvimento da oralidade, pressupondo “saberes profissionais especializados por parte dos professores” (Dolz, 2008, p. 15).

Neste sentido, dentro do domínio do ensino precoce da escrita, apresenta-se um conjunto de pressupostos teóricos enquadradores dos dispositivos didáticos objeto de estudo neste trabalho de investigação, fundamentando-se a sua aplicação. Assim, encontra-se organizado em seis capítulos: (i) Construtivismo como teoria de aprendizagem; (ii) Interacionismo Sociodiscursivo; (iii) Género Textual; (iv) *Sequência Didática*; (v) *Ditado ao Adulto*; (vi) Quadro Interativo – recurso potenciador da interação.

## 1. Construtivismo como teoria de aprendizagem

As teorias de aprendizagem, de acordo com Solé & Coll (2001, p. 94), surgem como referentes que subjazem à intervenção do professor e que servem para guiar, fundamentar e justificar a sua atuação. Ainda na perspectiva destes autores, tais teorias integram, numa explicação articulada, a aprendizagem, a cultura, o ensino e o desenvolvimento, proporcionando “instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, como se aprende e como se ensina” (Solé & Coll, 2001, p. 11).

O ser humano desenvolve-se enquanto indivíduo a partir do contexto cultural com o qual vai interagindo (Vygotsky, 1979), pelo que a sua ação é sustentada pela experiência acumulada das gerações anteriores, através de diversos procedimentos, nos quais a educação tem um papel preponderante (Vila, 2005). Assim, constata-se a origem social e exterior da educação relativamente ao indivíduo e a inevitabilidade da apropriação desse conhecimento ter que ser feita através da relação com o outro (Bessa & Fontaine, 2002), visto que o desenvolvimento do indivíduo se processa através da interação social em estreita conexão com a aquisição da sua capacidade simbólica (Mahoney, 2006). Ribera (2002) refere que “a aprendizagem humana pressupõe um carácter social específico”, através do qual o desenvolvimento intelectual se processa “na realização de atividades e no estabelecimento de conversas com outros indivíduos”, nas quais as crianças “sofrem mudanças profundas”. Ainda segundo esta autora, “a ação recíproca entre indivíduos é o fenómeno mais importante no desenvolvimento do conhecimento” (Ribera, 2002, p. 42).

Sendo a educação um instrumento decisivo no desenvolvimento dos indivíduos, deve ser concebida para despertar capacidades que lhes permitam ser “competentes num contexto social e cultural determinado” (Vila, 2005, p. 222). A conceção construtivista da aprendizagem, com base no princípio de que a escola permite o acesso aos aspetos fundamentais da cultura, constitui-se como um conjunto estruturado de fundamentos que permitem diagnosticar, formar juízos e tomar decisões sobre o ensino (Solé & Coll, 2001), nomeadamente o ensino formal, tido como bastante significativo no desenvolvimento humano (Vila, 2005). Deste modo, sendo o aluno um aprendiz social e os conteúdos de aprendizagem produtos sociais e culturais, o professor funciona como agente mediador entre o indivíduo e a sociedade (Solé & Coll, 2001), desempenhando uma função determinante na facilitação do processo de aprendizagem. No entanto, a aprendizagem não resulta apenas de um ensino formal, efetuado num contexto escolar,

mas também de um conjunto de instrumentos e procedimentos que integram a vida quotidiana e que se incorporam através das relações sociais informais (Vila, 2005).

Na perspetiva construtivista, o conhecimento é um conjunto dinâmico de estruturas cognitivas que crescem à medida que o indivíduo interage com o mundo (Brooks & Brooks, 1997). Deste modo, o conhecimento é “temporário, desenvolvvente, social e culturalmente indireto”, resultante de um “processo autorregulado de resolver conflitos” (Fosnot, 1997, p. 9), pelo que aprender é a capacidade de cada indivíduo para elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da aprendizagem. Ou seja, é a capacidade para construir o próprio conhecimento, compreendendo-o e sendo capaz de o aplicar (Francisco, 2005), fazendo com que cada indivíduo seja o próprio agente ativo dessa autoconstrução (Mahoney, 2006). É um processo dinâmico, individual e (re)construtivo, estando o indivíduo no centro da aprendizagem, uma vez que reconstrói a nível pessoal os produtos e os processos culturais, com a finalidade de se apropriar deles (Coll, 2003). Como referem Brooks & Brooks (1997), no complexo processo de aquisição de conhecimentos, “a construção da aprendizagem é o elemento essencial” (Brooks & Brooks, 1997, p. 17). Os novos conhecimentos são construídos em ciclos, em espiral e de forma gradual (Mahoney, 2006) com base nas estruturas e representações já adquiridas, integrando, modificando e estabelecendo relações entre esquemas de conhecimento já existentes (Solé & Coll, 2001). Isto é, os conhecimentos resultam de uma interação entre os conhecimentos previamente adquiridos e as novas experiências de aprendizagem (Arends, 1995). Assim, um novo conhecimento é uma construção resultante da capacidade cognitiva do indivíduo para “acomodar dados e perceções discrepantes e de seu acúmulo de experiências até ao momento” (Brooks & Brooks, 1997, p. 19; Mahoney, 2006).

A aprendizagem, numa perspetiva construtivista, como uma capacidade para o indivíduo se auto-organizar no próprio processo dinâmico de desenvolvimento (Mahoney, 2006), resulta numa interpretação pessoal obtida em função de uma determinada experiência pessoal, com base nos conhecimentos prévios e nas características dos próprios conteúdos a serem apreendidos, para os quais, segundo Beltrán (1998), o aluno procura construir significado. Para Solé & Coll (2001), os conteúdos constituem-se como cruciais para a aprendizagem, uma vez que aprender é uma construção, uma atribuição de significado pessoal, sobre conhecimentos que já se encontram elaborados e que fazem parte da cultura e do conhecimento. Ou seja, a “criação pessoal deve orientar-se no sentido de uma aproximação ao culturalmente estabelecido, compreendendo-o e podendo-o usar” (Solé & Coll, 2001, p. 21). Para Coll (2003), os conteúdos funcionam



como um meio para o desenvolvimento de capacidades gerais nos alunos, conseguindo obter sentido a partir desses conteúdos.

De acordo com a teoria construtivista, a aprendizagem é uma “atividade social e culturalmente mediada” (Mauri, 2001, p. 86). Apesar da aprendizagem ser o resultado de uma interpretação ou transformação pessoal dos materiais de conhecimento que os indivíduos constroem ativa e significativamente, os conhecimentos a serem apreendidos na escola são uma seleção dos conteúdos relevantes da cultura, já que é a “cultura que confere significado à atividade humana”. (Mauri, 2001, p. 87). Assim, devido à natureza dos saberes culturais, e apesar de o aluno constituir o centro do processo de aprendizagem, a qual é uma construção individual, o processo de aprendizagem não se pode realizar de forma solitária. O aluno não é o único a intervir, sendo necessária a colaboração do outro mais capaz, aquele que se encontra culturalmente mais preparado, ajudando-o no processo de representação ou atribuição de significados. Deste modo, no ensino formal, o professor participa com o aluno nessa construção, atuando como guia e mediador entre o indivíduo e a cultura, que já existia antes do aluno dar início à sua construção pessoal, dependendo a aprendizagem dessa mediação (Solé & Coll, 2001). Para Mauri, o professor deve estar implicado no processo de construção de conhecimento dos alunos, “de forma a garantir que as relações que eles estabelecem com o próprio conhecimento e o conteúdo a aprender sejam realmente relevantes e não arbitrárias” (Mauri, 2001, p. 88). Ao implicar a existência de interações sociais que permitem organizar a atividade do aluno, a construção do conhecimento surge, desta forma, em interação com os outros, pelo que “se transforma em co-construção” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 77).

Considerando que a perspetiva construtivista concebe a aprendizagem como “um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fosnot, 1996, p. 53), o ensino é um processo conjunto e compartilhado entre o aluno e o professor. Assim, é através da mediação do professor que o aluno, progressivamente, constrói a sua aprendizagem. Essa mediação deve ser sustentada, variável em quantidade e em qualidade e adaptada às necessidades dos alunos. Atendendo ao carácter individual da aprendizagem escolar, na qual o aluno é um ser ativo na construção dos conhecimentos, para Onrubia (2001), e tendo em conta a natureza social e cultural dos saberes, cuja transmissão a escola é socialmente responsável, a aprendizagem deve acontecer ligada a uma “atuação externa, planificada e sistemática” (Onrubia, 2001, p. 120) que oriente o aluno no sentido preconizado pelas intenções educativas. Numa perspetiva construtivista, a mediação do professor no ensino tem como finalidade tornar o aluno competente e autónomo, permitindo a interligação

com os esquemas de conhecimento, ativando-os e forçando a sua reestruturação (Onrubia, 2001), uma vez que a aprendizagem é um processo de construção de significados que origina abstrações reflexivas, produzindo símbolos que passam a integrar os próprios esquemas assimiladores, tanto na percepção, como na posterior conceção (Fosnot, 1996). Para que a ação educativa possa “alcançar a sua máxima incidência” (Solé & Coll, 2001, p. 22), indicada pelas finalidades educativas, permitindo assim o desenvolvimento do aluno, a mediação do professor deve ser transitória. Ou seja, os meios e recursos de ajuda devem ir sendo, progressivamente, retirados de forma a que o aluno vá progredindo nas suas capacidades até ser capaz de realizar individualmente e sem ajuda uma determinada tarefa. Assim, a mediação deve situar-se na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1979), já que é nela que, segundo Solé & Coll (2001), o aluno, “a partir das suas possibilidades, pode progredir” (Solé & Coll, 2001, p. 22).

Para Vygotsky (1979), aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados, não coincidindo os processos evolutivos com os processos de aprendizagem. Para ele, “a aprendizagem é um aspeto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas” (Vygotsky, 1979, p. 139). Assim, na sua perspetiva, aprendizagem não equivale a desenvolvimento. Porém, a aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental “que põe em marcha um conjunto de processos evolutivos que nunca ocorreriam à margem da aprendizagem” (Ribera, 2002, p. 44). Assim, se se pretende descobrir “as relações reais do processo evolutivo com as ações de aprendizagem” (Vygotsky, 1979, p. 131), devem ser definidos dois níveis evolutivos. Na perspetiva de Vygotsky (1979), o aluno apresenta um primeiro nível evolutivo real (nível de desenvolvimento real) que é indicativo do seu desenvolvimento mental e que corresponde à capacidade que a criança apresenta para realizar determinadas atividades por si mesma, sem ajuda do outro. Apresenta ainda um nível evolutivo potencial (nível de desenvolvimento potencial) e que corresponde à capacidade da criança resolver um problema com ajuda (Vygotsky, 1979). Este autor considera que o que uma criança consegue fazer com ajuda dos outros é mais indicativo do seu desenvolvimento do que o que realiza sozinho. Neste sentido, a aprendizagem escolar deve situar-se na Zona de Desenvolvimento Próximo [ZDP], considerando que esta é “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema através da ajuda de um adulto ou em colaboração com outro colega mais capaz” (Vygotsky, 1979, p. 133). Ribera (2002) considera que o nível de desenvolvimento real pode ser

caracterizado pelo “desenvolvimento mental, retrospectivamente” e o nível de desenvolvimento potencial pelo “desenvolvimento mental, prospectivamente” (Ribera, 2002, p. 43). Neste sentido, a ZDP é uma «zona» desencadeadora do “processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento” (Onrubia, 2001, p. 125). Vygotsky considera que é a ZDP que define as funções que ainda não foram alcançadas, mas que se encontram “num estado embrionário” (Vygotsky, 1979, p. 134). A ZDP, através da interação com o outro, resulta num «espaço» dinâmico e em contínuo processo de transformação (Onrubia, 2001). Assim, através da ZDP podem ser identificados os ciclos e os processos de maturação já completos e os que se encontram em estado de formação e a desenvolver, permitindo traçar o estado evolutivo do aluno. A transição entre os dois níveis de desenvolvimento efetuada através da interação sociocultural é crucial (Steffe & Gale, 1995). Segundo Vygotsky, o que um aluno “é capaz de fazer hoje com ajuda de alguém, amanhã poderá fazê-lo por si só”, pelo que “a *boa aprendizagem* só é aquela que precede o desenvolvimento” (Vygotsky, 1979, p. 134 e 138).

Tendo em consideração a ZDP, a aprendizagem resultante da interação entre um participante menos competente e um mais competente, mediada pelos reforços e ajudas, desperta uma série de processos evolutivos que, uma vez interiorizados, se convertem “em parte dos ganhos evolutivos independentes das crianças” (Vygotsky, 1979, p. 139). Para Ribera (2002), apenas os processos de ensino e aprendizagem que se situam na ZDP geram desenvolvimento. Deste modo, numa conceção construtivista, o ensino passa por criar múltiplas ZDP, devendo o professor (mediador) intervir nessas zonas, através da oferta de apoio e assistência necessária, não devendo substituir a atividade mental construtiva do aluno. Assim, a intervenção do professor dentro da ZDP, através de apoios e reforços adequados, deve ser exigente, procurando implicar os alunos num esforço de compreensão e de atuação. Para isso, na perspetiva construtivista, e de acordo com Mauri (2001), na qual a aprendizagem é uma atividade passível de ser constantemente aprimorada, a intenção do ensino preconiza que a atuação do professor ocorra dentro da ZDP e que deva consistir na criação de desafios abordáveis. Isto é, que o professor, tendo os esquemas de conhecimento existentes como suportes de aprendizagem e através da combinação das capacidades do aluno com a ajuda e os meios que disponibiliza, promova, de forma intencional, a construção de novos esquemas de conhecimento. Subjaz à conceção de construção de conhecimento mediado pela intervenção do professor dentro da ZDP a ideia de *andaimagem*<sup>1</sup> (D. Wood, Bruner, &

---

<sup>1</sup> O termo original é *scaffolding*, tendo sido o conceito que lhe subjaz transposto em português para *andaimagem*.

Ross, 1976), constituindo o tipo de apoio que o professor presta na realização de uma tarefa (Beltrán, 1998). Para Wood, Bruner, & Ross (1976), a *andaimagem* consiste no processo que habilita o aluno a “resolver um problema, realizando uma tarefa ou atingindo um objetivo que, sem apoio, estaria para além das suas capacidades” (D. Wood et al., 1976, p. 90). Deste modo, segundo Puntambekar & Hübscher (2005), a *andaimagem* é uma forma de mediação que, através dos recursos utilizados ou dos tipos de apoio definidos, permite estabelecer a ligação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do aluno. Através do processo de *andaimagem*, a atuação do professor facilita a progressiva interiorização<sup>2</sup> dos conceitos e o autocontrole do próprio aluno, uma vez que permite graduar os níveis de ajuda requeridos pelos alunos e atender à independência e à personalidade de cada um deles na construção dos seus conhecimentos. Puntambekar & Hübscher (2005) consideram que o professor, ao ter um domínio sobre o conhecimento a ser adquirido e sabendo quais as estratégias e os processos necessários para a aprendizagem eficaz, deve apenas prestar o apoio suficiente que permita ao aluno a realização da tarefa. Assim, evidenciam a importância de a *andaimagem* ser retirada quando o conhecimento estiver construído, uma vez que é um tipo de apoio que o professor deve prestar apenas até que o aluno seja capaz de executar de forma independente a tarefa a ser apreendida, o que, de acordo com Steffe & Gale (1995), contribui para a autonomia do aluno. Para Ribera (2002), um dos aspetos mais importantes da educação é que “a autonomia e controlo da aprendizagem passe do professor para o aluno” (Ribera, 2002, p. 47).

Assim, a autorregulação surge como um conceito primordial dentro da perspetiva construtivista, uma vez que é através da autorregulação que a criança se torna capaz de controlar e dirigir a sua própria atividade, permitindo-lhe a adoção “de um ponto de vista crítico sobre a sua própria atividade a fim de controlar o conjunto de problemas” (Ribera, 2002, p. 48) que se lhe colocam. Sendo um processo iniciado no exterior (regulado pelos que sabem mais), que se torna interno (regulado pelo aprendiz), deve ser “concebido como uma verdadeira reconstrução transformação ativa através de processos interativos da criança” (Ribera, 2002, p. 48), pelo que o processo de autorregulação não deve ser visto como uma “transposição simples a passiva de uma regulação externa (interpsicológica) para uma regulação interna (intrapsicológica)” (Ribera, 2002, p. 48). Deste modo, preconiza-se que as ajudas e apoios necessários à aprendizagem possam ir, progressivamente, sendo retirados, de forma a que as tarefas que os alunos realizam com ajuda se passem a efetuar de forma autónoma, promovendo assim a transformação do nível de desenvolvimento potencial em nível de desenvolvimento real.

---

<sup>2</sup> O termo utilizado em Vygotsky (Sampaio & Coutinho, 2013) é *internalización*.

Na concepção construtivista da aprendizagem, o ensino, enquanto uma forma particular de interação, desempenha um papel primordial, visto que, como já foi acentuado, é através dele que a criança é escolarizada no sentido de se apropriar adequadamente das distinções e descrições socioculturalmente estabelecidas. Segundo Mauri (2001), a ação do professor dentro da ZDP deve ter em atenção os conhecimentos prévios, apresentar os novos conceitos como pretende que estes sejam apreendidos e conceber os apoios de maneira a que os alunos consigam orientar a sua própria atividade de construção de conhecimento. Assim, o ensino, numa perspetiva construtivista, concebe a mediação da aprendizagem como o estabelecimento de relações contínuas e explícitas entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, tendo sempre em vista a aplicação e o aprofundamento, de forma autónoma, dos conhecimentos (Onrubia, 2001), uma vez que é o aluno que constrói o seu próprio conhecimento e a aprendizagem envolve uma reestruturação ativa do seu pensamento (Pelech & Pieper, 2010).



## 2. Interacionismo Sociodiscursivo

No ser humano, enquanto ser eminentemente social e em permanente evolução, o desenvolvimento, visto como um processo contínuo de construção que inclui as várias dimensões humanas (cognitivas, sociais, afetivas e físicas), ocorre em interação com os outros e com o mundo no qual se integra. Nessa interação, através da sua forma individual e social de agir, o indivíduo é transformado socialmente, mas também transforma o meio social com o qual interage, fazendo, para tal, uso da linguagem. Segundo Bronckart (1996), o Homem é “um organismo consciente, que sabe dispor das suas capacidades psíquicas que traduzem as ideias, os projetos e os sentimentos” (Bronckart, 1996, p. 23). Assim, para este autor, o desenvolvimento humano, para além de ser determinado, como com qualquer organismo vivo, pelo equipamento bio-comportamental da espécie, põe em marcha um conjunto de mecanismos gerais de interação com o meio físico e social, o qual comporta um mundo de construções económicas, semióticas e culturais concebidas pelas gerações anteriores e que estão mergulhadas de significações ou valores funcionais contextualizados (Bronckart, 2016). A integração nas formas pré-construídas, nomeadamente para a “implementação de atividades conjuntas, apresentação de normas comportamentais e relacionais, bem como apresentação das palavras e regulação das suas condições de utilização” (Bronckart, 2016, p. 131), que decorre ao longo de toda a vida e na qual a educação formal desempenha uma função essencial, implica uma segunda linha de desenvolvimento que permite, não apenas a aquisição e reprodução, mas também a transformação das significações sociais construídas.

Tendo em conta que as “ações humanas são construídas e reconstruídas enquanto resultado direto de um processo de socialização intermediado pelos instrumentos semióticos” (Santos, 2011, p. 80), toda a representação humana é social e as atividades coletivas humanas apoiam-se em atividades de linguagem. Assim, os signos possuem uma função declarativa, o que permite que a “atividade de linguagem produza representações coletivas susceptíveis de se afastar dos constrangimentos específicos da textualidade e se organizar segundo outros esquemas lógicos” (Bronckart, 2016, p. 135), como os mundos formais de Habermas (1987), com três pretensões de validade relativamente à sua enunciação: (i) a verdade (mundo objetivo); (ii) a normatividade (mundo social); (iii) e a intencionalidade (mundo subjetivo). Para Bronckart (2016), o desenvolvimento envolve estes três tipos de mundos formais: (i) o mundo objetivo; (ii) o mundo social; (iii) e o mundo subjetivo (Figura 1). Segundo este autor, o mundo objetivo agrega e organiza as representações do meio físico, permitindo

assegurar a eficácia das intervenções nesse meio. É neste mundo objetivo que decorre o “desenvolvimento de conhecimentos formais ou conceptuais” (Coutinho, 2013, p. 22). Por seu lado, o mundo social agrupa e estrutura as representações relacionadas com as modalidades de realização das atividades humanas e está ligado às normas e aos critérios de conformidade a essas normas. O mundo social relaciona-se com o desenvolvimento de comportamentos ou capacidades para agir socialmente. Já o mundo subjetivo reúne e organiza as representações relativas às modalidades de autorrepresentação do indivíduo nas interações, envolvendo o “desenvolvimento (da identidade) das pessoas” (Coutinho, 2013, p. 22). Estes mundos conduzem à variação cultural no seio das múltiplas formações sociais.

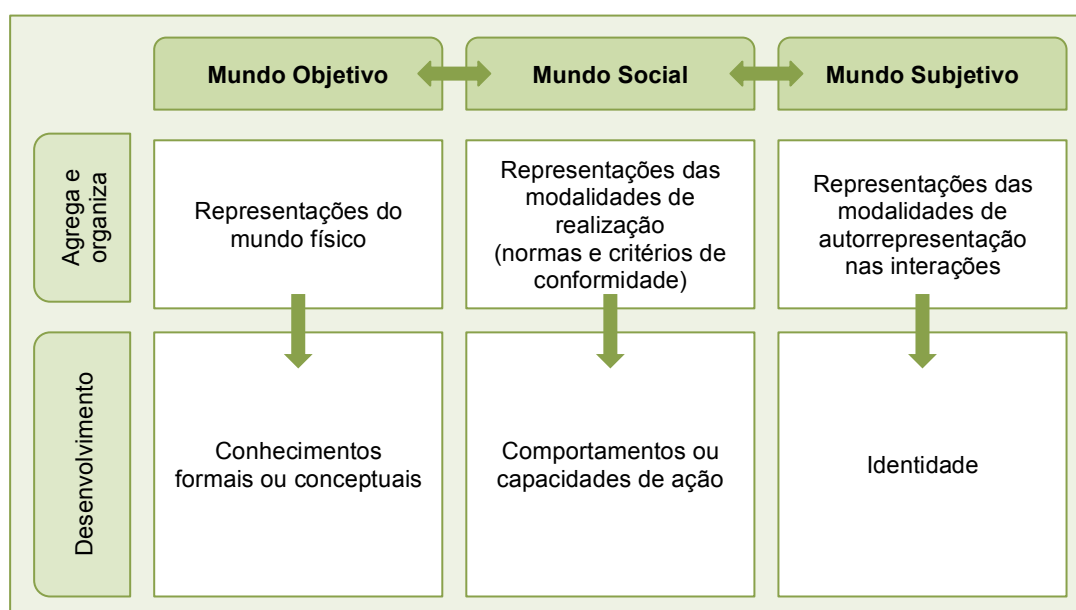


Figura 1. Mundos formais de desenvolvimento (Bronckart, 2016)

Os mundos formais agregam os conhecimentos adquiridos e organizam-se segundo modalidades lógicas, sendo a formação do psiquismo primário de um pensamento consciente um processo de transformação permanente. A linguagem constitui-se como o núcleo “da constituição da pessoa consciente” e do seu “desenvolvimento ao longo da vida” (Coutinho, 2013, p. 19). Este processo resulta da interiorização dos signos linguísticos que o indivíduo utiliza no meio com o qual interage e é culturalmente formatado segundo diversos meios de formação que, segundo Coutinho (2013), resultam de modos de mediação sociosemiótica que permitem a apropriação das diversas dimensões da herança histórica, social e cultural, pelo que todas as produções em língua, entendida como “um conjunto organizado de formas acessíveis à consciência dos sujeitos falantes” (Bronckart, 2007a, p. 26), apresentam um papel



determinante. O pensamento forma-se através do contacto com o “*corpus* de conhecimentos universais, e os seus conteúdos e estruturas são necessariamente marcados pelo carácter abstrato” (Bronckart, 2016, p. 141) e é a sua construção que permite que cada indivíduo interaja com os mundos formais (pré-construídos), os compreenda e os transforme.

O ser humano possui, assim, a capacidade de, progressivamente, se apropriar das “regras de ação e de comunicação em uso no meio” (Bronckart, 2016, p. 131), interiorizando-as, dispondo para tal de um conjunto de competências que subjazem ao funcionamento da linguagem e que lhe permite “produzir, compreender, repetir e memorizar frases de uma (ou várias) língua(s) natural(ais)” (Bronckart, 2016, p. 72). Ou seja, esta interiorização passa pela construção de uma linguagem interior, constituída de significações verbais contextualizadas, a qual conduz à “elaboração de um funcionamento psíquico e operativo (o pensamento)” (Bronckart, 2016, p. 131), resultante da interação com o envolvimento social significativo. Para Bronckart (2016), as *interações sociais*<sup>3</sup> e, especialmente, as verbais encontram-se na base da constituição da psique humana e, ao longo da vida, permanecem como fatores potenciais para a sua transformação. Para além disso, na perspetiva deste autor, é através da internalização de signos linguísticos que se processa a construção do indivíduo, ou seja, se constrói e desenvolve o pensamento consciente do ser humano (Bronckart, 2016).

A emergência da linguagem verbal constitui-se como uma atividade da ação comunicativa, cuja função primeira é a de regular a atividade em geral, isto é, a atividade não verbal. De acordo com Pereira & Graça (2007, p. 178), “o objetivo fundamental da comunicação humana é a ação sobre o outro, com e através de palavras”. Assim, a linguagem verbal, que a nível estrutural se encontra organizada por níveis que se encaixam uns nos outros e com características nitidamente diferentes, surge como um mecanismo que os indivíduos possuem e que lhes permite compreenderem os contextos, os objetivos e as modalidades de desenvolvimento das atividades complexas (Bronckart, 2016) com as quais se vão deparando nas suas interações com o meio e com os outros. Nessas interações, a linguagem, enquanto “resultado de um trabalho de colaboração entre os participantes da própria situação de comunicação” (Pereira & Graça, 2007, p. 178), surge sob a forma de texto, visto como um fenómeno social dotado de “unidades comunicativas ou interativas globais” (Bronckart, 2016, p. 133) que engloba “toda a produção verbal situada, seja ela oral ou escrita” (Bronckart, 1996, p. 73).

Sendo um produto da atividade humana, um texto corresponde a “toda unidade de produção verbal veiculando uma mensagem linguística organizada e propensa a produzir

---

<sup>3</sup> A designação utilizada por Bronckart (1979) é *médiations sociales*.

sobre o seu destinatário um efeito coerente” (Bronckart, 1996, p. 137). Deste modo, os textos surgem como “representantes empíricos das atividades coletivas em que acontecem”, correspondendo “sempre a ações de linguagem” (Coutinho, 2013, p. 19). Assim, numa determinada situação comunicativa, uma ação de linguagem acontece como um ato individual de produção de um texto com a finalidade de obter um determinado efeito, pelo que cada ação de linguagem pode ser considerada como uma unidade psicológica. Deste modo, atendendo à função comunicativa e social que subjaz ao texto, “correspondente linguístico de uma ação de linguagem” (Bronckart, 2010, p. 169), as atividades humanas surgem da relação com os próprios textos, pelo que a construção do conhecimento se processa através de textos, visto que são eles que materializam as formas abstratas socialmente constituídas. Os textos, “criados pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural” (Bronckart, 2010, p. 169), possuem características composicionais variáveis em função, quer das situações concretas de interação e das atividades que as desencadearam, quer das condições históricas e sociais que deram origem à sua elaboração. Neste sentido, os contextos de produção, enquanto conjunto de “fatores que funcionam como condições de possibilidade (lugares e tempo de produção, estatuto social do emissor e do recetor e objetivos de interação) que se apresentam ao agente no momento da realização de uma determinada ação de linguagem” (Pereira & Graça, 2007, p. 179), exercem influência sobre as atividades de linguagem. Assim, de acordo com Bronckart (2016), os textos estruturam-se de forma diferenciada em função do que se propõem representar, tanto no que se refere ao ambiente físico, como às organizações e normas sociais e ainda às condições de manifestação das pessoas. Enquanto unidade comunicativa, o texto apresenta características que “são determinadas pela ação que o gerou” (Bronckart, 2010, p. 169). Bronckart (2016, p. 22) refere que a *contextualização do humano*<sup>4</sup> é constituída por atividades coletivas que, dentro das formações sociais, são legitimadas por géneros de textos e seus níveis de organização, quer através de “formas empíricas da atividade de linguagem”, quer através dos “mundos formais de conhecimento” (Bronckart, 2016, p. 22). Neste sentido, os textos encontram-se organizados em múltiplos géneros, socialmente indexados, ou seja, “reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa” (Bronckart, 2016, p. 134). Deste modo, Baltar considera que “onde há interação verbal há o exercício feito pelos interactantes de mobilizar e atualizar um género indexado ao arquitexto” (Baltar, 2007, p. 148). Ou seja, subjaz a cada texto um modelo abstrato, o género, que se encontra integrado no arquitexto, considerado este como uma “espécie de memória textual organizada de forma

---

<sup>4</sup> A designação utilizada por Bronckart (2016) é *environnement humaine*.

maleável e flexível” (Coutinho, 2013, p. 19) e que se interioriza com base nas experiências comunicativas, textuais, dos indivíduos.

Dentro das práticas sociais, através da interação verbal, os indivíduos vão adquirindo uma competência discursiva que lhes permite participar ativamente em cada uma das práticas sociais específicas, bem como pensar em possibilidades de alteração dessas práticas (E. Dias et al., 2011). A competência discursiva, enquanto capacidade para mobilizar recursos para interagir sócio-discursivamente, decorre de um processo adaptativo em relação às interações discursivas. Neste processo são mobilizados os esquemas interiorizados anteriormente, contidos na própria competência discursiva, por forma a conseguir a adaptação à nova realidade discursiva. Por sua vez, os textos, enquanto “produções verbais mediadoras das interações humanas” (Ernica, 2007, p. 130), permitem que os indivíduos participem de uma atividade social e num contexto socialmente regulado, pelo que não podem ser vistos como “realidades que existem em si e por si” (Ernica, 2007, p. 130). Assim, Bronckart (2016) considera que um texto, enquanto unidade comunicativa, composto por segmentos diferenciados, integra “formas linguísticas caracterizadas pelas modalidades específicas de estruturação sequencial”, ou seja, tipos de discurso (ou mundos discursivos), que “são formas semiotizadas de alguns formatos de interação comunicativa” (Bronckart, 2016, p. 134), enquanto “instâncias de controle” e produtos “de uma reformulação coletiva” (Leitão, 2011, p. 181). Os tipos de discurso surgem como “segmentos infraordenados que entram na composição dos textos” (Coutinho, 2013, p. 20). Sendo “um conjunto finito de categorias recorrentes nas línguas naturais, que funcionam como universais” (Baltar, 2007, p. 149), os tipos de discurso apresentam uma função pragmática (Bronckart, 2016) que, de acordo com modalidades específicas, organizam as estruturas e as unidades lexicais da língua natural. Estas unidades linguísticas agregam-se “enquanto segmentos identificáveis por essas mesmas unidades linguísticas” (Coutinho, 2013, p. 20).

Os textos, enquanto unidades comunicativas globais e “correspondentes linguísticos de uma determinada ação de linguagem” (S. M. A. Dias, 2011, p. 280), que se organizam através “de um mesmo sistema de regras gerais” (Bronckart, 2010, p. 168), devem ser vistos como o resultado da tipologia de interação social que lhe deu origem, do género de texto usado em função dessa interação e das unidades. Cada género de texto é atualizado sempre que ocorre uma ação de linguagem e apresenta as estruturas linguísticas passíveis de serem identificadas dentro do próprio género. A organização interna de um texto apresenta-se como um “folhado textual” (Bronckart, 1996, p. 120) que resulta da sobreposição hierárquica de três camadas, ou seja, de três níveis superpostos,

havendo múltiplas interações entre elas: (i) a infraestrutura geral do texto; (ii) os mecanismos de textualização; (iii) e os mecanismos enunciativos<sup>5</sup> (Figura 2).

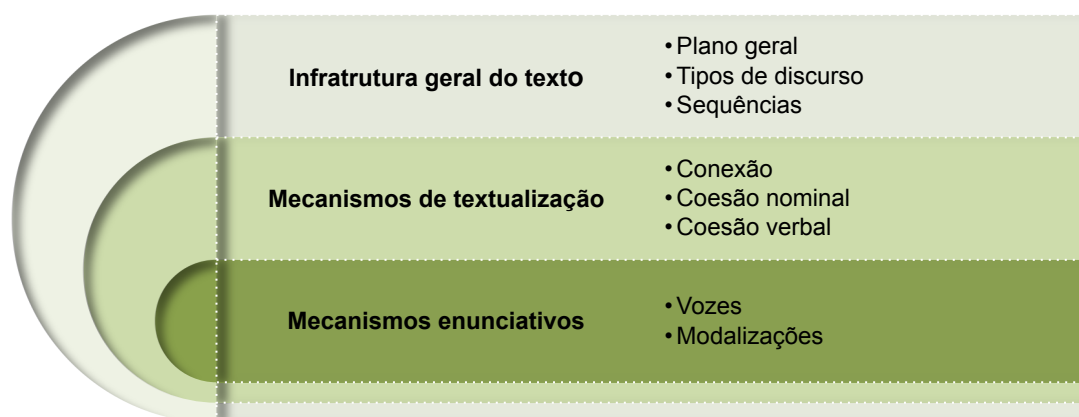


Figura 2 "Folhado textual" (Bronckart, 1996)  
Organização interna do texto

No nível mais profundo da organização textual e menos diretamente dependente da situação da ação, encontra-se a infraestrutura geral do texto e é “constituída pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso, pelas modalidades de articulação dos tipos de discurso, bem como pelas sequências que eventualmente possam surgir” (Bronckart, 1996, p. 121). O plano geral do texto corresponde à organização geral do conteúdo temático, enquanto conjunto das informações explicitamente apresentadas num texto, os tipos de discurso reportam-se aos tipos de segmentos incluídos no texto, que apresentam diversas formas de articulação, e as sequências designam os modos de planificação, mais ou menos formais, que surgem no interior do plano geral do texto (Bronckart, 1996).

O nível intermédio corresponde aos mecanismos de textualização que “contribuem para o estabelecimento da coerência temática”, encontrando-se “fundamentalmente articulados à linearidade do texto”, nomeadamente através dos “mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal” (Bronckart, 1996, p. 123). De acordo com Bronckart (1996), os mecanismos de conexão permitem a progressão temática, através da utilização dos organizadores textuais, podendo ser aplicados no plano geral do texto e nas transições entre tipos de discurso, entre as fases de uma sequência, ou ainda entre frases; os mecanismos de coesão nominal possibilitam, por um lado, a introdução de um tema e/ou personagem, e por outro, a sua retoma ou substituição no desenvolvimento de um texto; e os mecanismos de coesão verbal garantem a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbais no texto,

<sup>5</sup> A designação utilizada por Bronckart (2016) é *mécanismes de prise en charge énonciative*.

encarados estes como todas as formas de relações expressas pelos diversos aspetos semânticos do verbo.

Num nível mais superficial e mais dependente da situação da ação, surgem os mecanismos enunciativos que conferem “a coerência pragmática (ou interativa) do texto”, contribuindo em parte para a “clarificação das responsabilidades enunciativas”, bem como para as “avaliações (juízos, opiniões, sentimentos) que são formuladas sobre certos aspetos do conteúdo temático” (Bronckart, 1996, p. 130). Para Bronckart (1996), estes mecanismos atribuem uma configuração<sup>6</sup> textual, através das vozes do autor e das modalizações, e destinam-se, essencialmente, à interpretação do texto por parte dos seus leitores. Assim, na produção de um texto, o seu autor cria um ou vários mundos discursivos, onde se distribuem e compõem as vozes expressas no texto. A voz num texto, enquanto forma “mais concreta de posicionamento enunciativo que se dá através das modalizações” (Pérez, 2011, p. 235), pode surgir implícita ou explicitamente e apresentar-se sob a forma de voz do autor (do agente da ação da linguagem), da voz social (instâncias avaliativas externas ao conteúdo) da voz do sujeito implicado no percurso temático. As modalizações surgem como diversas avaliações formuladas sobre determinados aspetos do conteúdo temático em função dos valores e juízos que lhe subjazem (Bronckart, 1996). Deste modo, podem surgir modalizações lógicas, que se prendem com os valores de verdade, modalizações deontológicas, relativas aos valores sociais, modalizações apreciativas, que dizem respeito aos juízos subjetivos, e modalizações pragmáticas, referentes aos juízos que incidem sobre os contornos da responsabilidade de uma personagem, nomeadamente em relação à capacidade de agir, à intenção e aos motivos.

Independentemente do género a que pertença, um texto é composto por diferentes segmentos identificáveis pelas operações psicolinguísticas que lhes deram origem. Para Bronckart (2010), estas operações podem ser definidas de acordo, quer com coordenadas de organização dos conteúdos em função da situação de produção (disjunção-conjunção), quer com as instâncias de agentividade do produtor (implicação-autonomia). Assim, relativamente à forma como os conteúdos se organizam, as operações psicolinguísticas podem ser da ordem do narrar (disjunção) ou da ordem do expor (conjunção). No que se refere à agentividade do produtor, as operações psicolinguísticas podem indicar um produtor implicado na verbalização (implicação) ou um produtor autónomo (autonomia). A conjugação destas operações linguísticas pode originar quatro mundos discursivos: (i) narrar implicado; (ii) narrar autónomo; (iii) expor

---

<sup>6</sup> A designação utilizada por Bronckart (1996) é *mécanismes configurationnels*.

implicado; (iv) e expor autônomo. Estes mundos discursivos correspondem a “mundos virtuais criados pelas atividades de linguagem” (Bronckart, 1996, p. 153). Por sua vez, e ainda na perspectiva do mesmo autor (Bronckart, 2010), nestes mundos discursivos, em função das unidades linguísticas e dos modos de organização sintática, podem ser identificados quatro tipos de discurso: (i) relato; (ii) narração; (iii) discurso interativo; (iv) e discurso teórico (Figura 3).

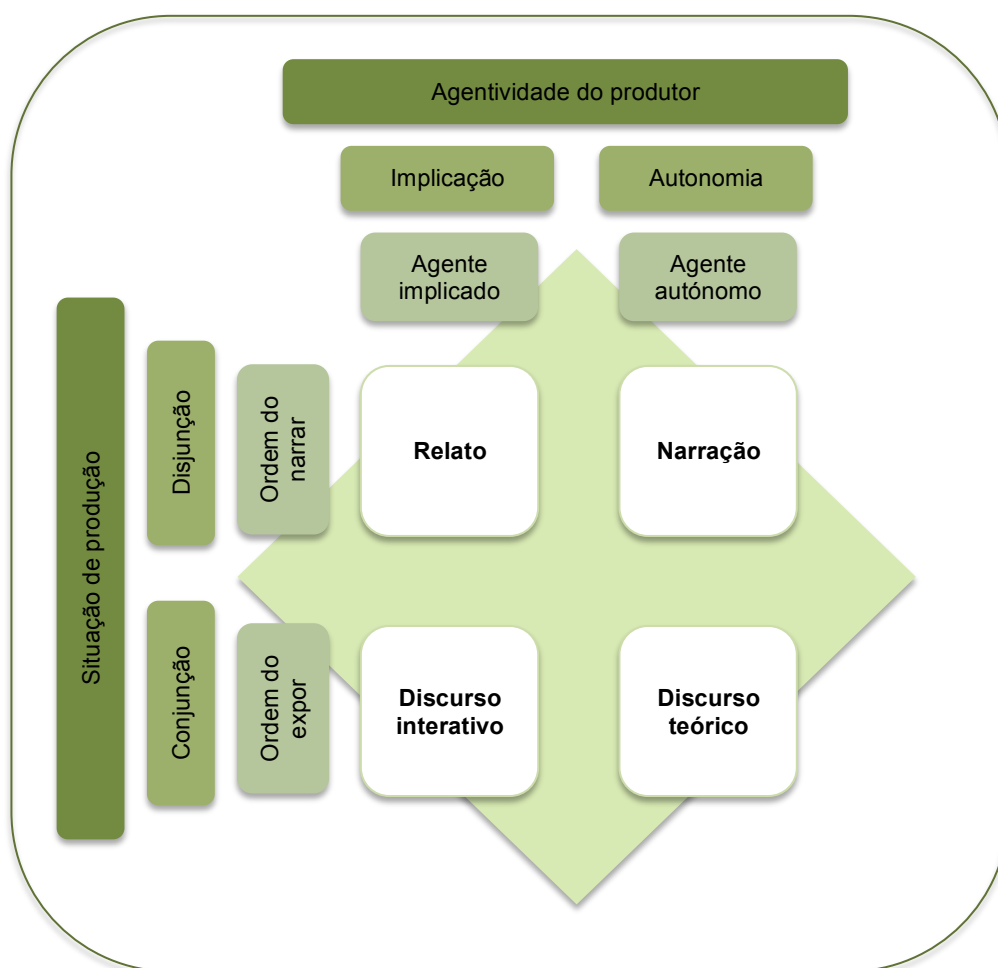


Figura 3. Tipos de discurso (Bronckart, 1996)

Estes tipos de discurso constituem-se como elementos “fundamentais da infraestrutura geral dos textos” (Bronckart, 1996, p. 221) e podem apresentar diversas sequências que são “formas de planificação possíveis” (Bronckart, 2010, p. 171). Presentes no interior de um determinado tipo de discurso, as sequências organizam os enunciados, através de um plano linguisticamente marcado e que se sobrepõe à linearidade de todos os segmentos textuais. A organização linear de um texto pode, assim, ser concebida como o resultado da “combinação e articulação de diferentes tipos de sequências” (Bronckart, 1996, p. 220). Tendo em conta os diversos tipos de discurso,

bem como as modalidades de articulação entre si, os textos podem apresentar homogeneidade ou heterogeneidade textual. Os textos homogêneos são relativamente raros, já que são formados por um único tipo de discurso. Assim, e de acordo com Bronckart (1996, p. 258), estes textos são curtos, atendendo a que “quanto maior for um texto, maior é a probabilidade de ver surgir tipos de discurso diferentes”. Os textos heterogêneos são formados por vários tipos de discurso e, quase sempre, apresentam um tipo de discurso principal<sup>7</sup> e um ou vários tipos de discurso secundários<sup>8</sup>. Quando a articulação entre os tipos de discurso principal e secundário se encontra notoriamente delimitada e ordenada, considera-se que existe uma articulação por encaixe. Neste caso, a subordinação do tipo de discurso secundário ao tipo de discurso principal é evidenciada através de marcas lexicais, morfossintáticas e até tipográficas. Quando os tipos de discurso se integram uns nos outros, de acordo com modalidades diversificadas, considera-se que existe uma articulação por fusão.

Atendendo à diversidade das interações entre os indivíduos nas formações sociais e às situações de ação, segundo Bronckart (1996), as ações comunicativas apresentam três níveis de abordagem: (i) atividades de linguagem; (ii) textos; (iii) e tipos de discurso (Figura 4). No primeiro nível, e no seio das coletividades humanas, surgem as atividades de linguagem como resultado de formações sociolinguísticas, nas quais atuam os diversos agentes individuais impulsionadores das ações de linguagem. No segundo nível, como produtos concretos das ações de linguagem, emergem os textos, sendo estas formas comunicativas globais que se distribuem por géneros adaptados às diversas formações sociolinguísticas. A atividade de linguagem pode ser considerada como uma “práxis social que se traduz em géneros de texto” (Bronckart, 2007a, p. 22), constituindo-se estes como um primeiro sistema da língua e que se encontra “em estreita interação com as redes de atividades humanas e com a sua organização social” (Bronckart, 2007a, p. 40). Deste modo, o número de géneros é, tendencialmente, ilimitado, existindo apenas o intertexto como modelo do constructo sócio-histórico. Correspondendo o intertexto ao “conjunto de géneros de textos construídos socialmente”, ou seja, “uma espécie de reservatório de modelos textuais, a que todo o agente de uma dada ação de linguagem recorre” (Pereira & Graça, 2007, p. 181), no intertexto de uma língua natural podem encontrar-se diversos géneros de texto adaptados e pertinentes a uma ação de linguagem, ou seja, indexados a uma situação de ação. Os géneros de texto regulam “a organização textual, proporcionando modelos (plásticos e não normativos) de articulação entre as múltiplas dimensões envolvidas” (Coutinho, 2007, p.

---

<sup>7</sup> A designação utilizada por Bronckart (1996) é *type majeur*.

<sup>8</sup> A designação utilizada por Bronckart (1996) é *type mineur*.

104), como (i) a acional, relativamente aos aspetos de ação da linguagem, (ii) a cognitiva, no que se refere à forma de representação da ação e aos conteúdos incorporados, e (iii) a linguística, no que diz respeito à articulação com outros sistemas semióticos. Assim, configuram-se como um “recurso de que dispõem os agentes em situação de produção (ou de interpretação) textual” (Coutinho, 2007, p. 102). No terceiro nível, encontram-se os tipos de discurso, enquanto formas linguísticas existentes dentro dos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos. Estes constituem-se como “formas de organização linguística” (Bronckart, 1996, p. 254), identificáveis e existentes num número limitado, e que podem surgir como elementos constitutivos de géneros diferentes. Os diversos tipos de discurso existentes num texto articulam-se através de mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, conferindo-lhe coerência sequencial e configuracional. Os tipos de discurso e os seus mecanismos de coesão, enquanto segundo sistema da língua, são independentes das formas de atividades sociais, já que apenas se encontram parcialmente dependentes das atividades humanas (Ernica, 2007), remetendo “com mais profundidade para o processo de semiotização do agir comunicativo” (Bronckart, 2007b, p. 83).

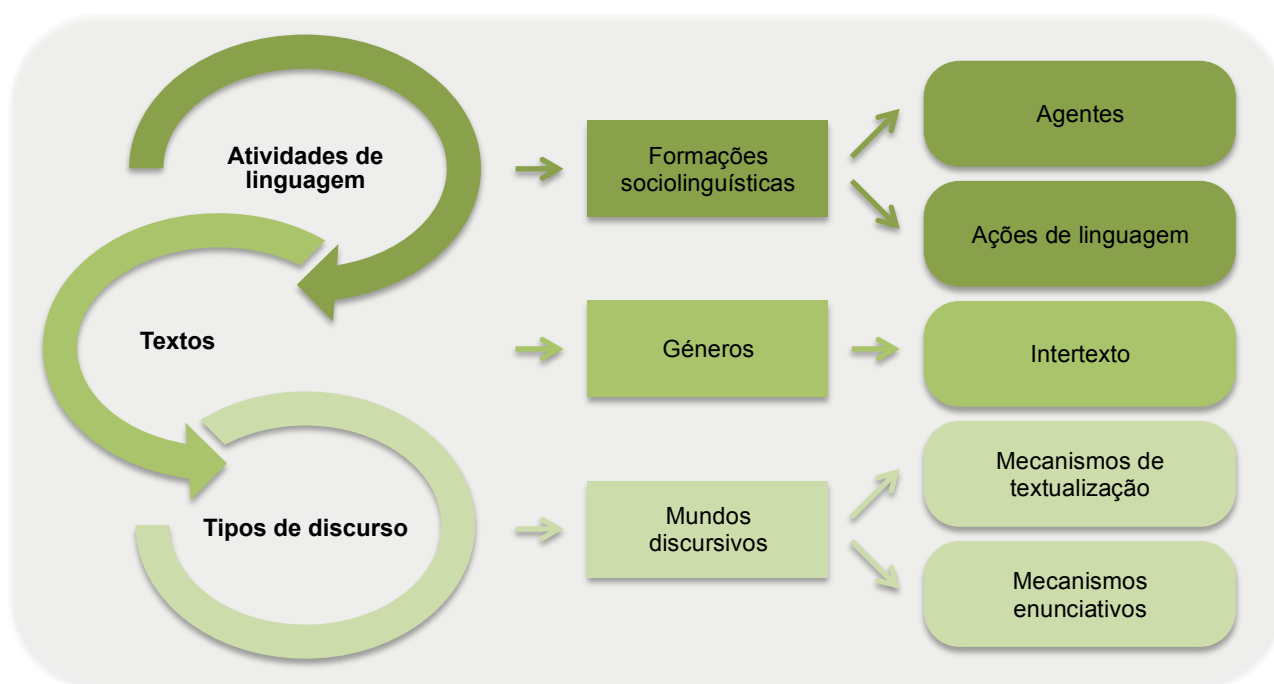


Figura 4. Níveis de abordagem da ação comunicativa (Bronckart, 1996)



### 3. Género Textual

As várias dimensões da atividade humana estão relacionadas com o uso da língua, pelo que as formas como a língua é usada “são tão variadas quantos os domínios da atividade humana” (Bakhtin, 1984, p. 265). Assim, o agir comunicativo efetiva-se através de “produções verbais situadas” (Bronckart, 1996, p. 173), nas quais, os textos, orais ou escritos, resultam em práticas linguísticas significativas e reconhecidas socialmente. A manifestação dessas práticas linguísticas processa-se através do género textual, enquanto “pré-constructo histórico” (Dolz et al., 2013, p. 30) e resultante de uma apropriação das experiências acumuladas pela sociedade, atendendo a que a aprendizagem da linguagem se faz através da confrontação com o universo de textos preexistentes.

A comunicação processa-se através de textos, enquanto “produções verbais concretas e que adquirem formas diversas em função das situações de comunicação em que surgem” (Dolz et al., 2013, p. 30), seguindo determinados “modelos textuais” (Coutinho, Leal, Tanto, Cunha, & Jorge, 2013, p. 183), os géneros de texto. Assim, os géneros textuais, resultam de um artefacto, constituindo “categorias abstratas, socialmente indexadas” (Coutinho et al., 2013, p. 183) que, para além de permitirem o uso dos diversos recursos linguísticos, permitem também a aprendizagem desses recursos. Ou seja, e como refere Bakhtin (1984), a língua penetra na vida do ser humano através de enunciados concretos, que a efetiva, e, simultaneamente, é através desses enunciados concretos que a vida penetra na língua. Deste modo, e de acordo com Dolz et al. (2013), os géneros textuais são, simultaneamente, enunciados estáveis, enquanto produtos históricos, e enunciados dinâmicos, enquanto formas adaptáveis e, consequentemente, variáveis em função da sua atualização às situações concretas de comunicação.

Tendo a sua origem na atividade humana, os enunciados são o resultado da materialização da utilização da língua, que, segundo Voloshinov (1981), enquanto unidades de comunicação e de sentido, se constituem e se realizam “numa interação verbal determinada e originada por uma determinada relação de comunicação social” (Voloshinov, 1981, p. 290). Assim, na perspetiva deste autor, cada “tipo de comunicação social organiza, constrói e finaliza, de forma específica, a configuração gramatical e estilística de um enunciado” (Voloshinov, 1981, p. 290), o qual designa por género. Deste modo, os géneros, enquanto formas relativamente estáveis e convencionais, funcionam como “intermediários entre o enunciado e o destinatário/contexto” (Graça & Pereira, 2014, p. 17), cujas normas intervêm na estruturação dos enunciados. Assim, qualquer

produção verbal pertence a um género. O indivíduo, em cada uma das situações comunicativas tem de “optar pelo género que resulte adequado a cada circunstância” (Ribera, 2008, p. 45), sendo a vontade discursiva dos indivíduos evidenciada, sobretudo, através da seleção de um género de discurso particular.

Visto que a atividade humana é ilimitada e que “todas as esferas desta atividade incluem um reportório de géneros de discurso que se vai diferenciando e amplificando à medida que se desenvolvem e complexificam” (Bakhtin, 1984, p. 265), a variedade de géneros é infinita. Porém, com base nas características gerais dos enunciados, Bakhtin (1984) reconhece a existência de “géneros do discurso primários (simples) e géneros de discurso secundários (complexos)” (Bakhtin, 1984, p. 267). Os géneros primários são, habitualmente, orais e surgem em contextos “de trocas verbais espontâneas”, diretamente ligados ao “real existente e ao real dos enunciados dos outros” (Bakhtin, 1984, p. 267). Por sua vez, os géneros secundários, por implicarem “uma antecipação de conteúdos e uma organização das unidades linguísticas” (Dolz et al., 2013, p. 31), não são diretamente controlados pela situação de comunicação, num contexto imediato (Schneuwly, 2010). Surgem, frequentemente, sob a forma de escrita, em contextos de trocas culturais “mais complexas e relativamente mais evoluídas” (Bakhtin, 1984, p. 267). Havendo uma interligação entre géneros primários e géneros secundários, estes últimos, no seu processo de formação, absorvem e transfiguram os géneros primários, adquirindo assim características específicas (Bakhtin, 1984). Para Schneuwly (2010), o desenvolvimento e apropriação dos géneros secundários não se faz a partir de uma situação de comunicação, uma vez que implica dispor de instrumentos complexos para o fazer, e que produzem “uma revolução nas operações de linguagem” (Schneuwly, 2010, p. 31) que passa por um controle consciente e voluntário, por uma possibilidade de escolha a nível enunciativo, linguístico e do plano textual, bem como pela possibilidade de combinação livre de géneros e tipos.

O desenvolvimento das capacidades de linguagem deriva, pelo menos em parte, de um mecanismo de reprodução (Dolz & Schneuwly, 2010) e o género textual constitui-se como uma ferramenta cultural, enquanto meio cultural que o ser humano construiu para transformar a natureza, servindo de “mediador nas interações indivíduos-objetos” (Dolz et al., 2013, p. 33). Funcionando o género de forma flexível (adaptado a cada circunstância), este possui uma estrutura base comum em cada situação comunicativa, unindo “um texto a uma cultura e a uma história determinada” (Ribera, 2008, p. 48). Cada género textual permite que o indivíduo atue nas diversas situações linguísticas, orientando “a realização da ação linguística, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que

lhe são próprios e expressáveis, como do ponto de vista da estrutura linguística que gera (sua textualização)” (Dolz et al., 2013, p. 34).

Segundo Dolz (2008), e apesar dos gêneros textuais serem ferramentas complexas, estes ajudam a resolver problemas comunicativos, facilitando a interação. Numa situação de troca verbal, numa determinada esfera de uso, os enunciados são individuais, refletindo a individualidade do enunciador, permitindo-lhe imprimir o seu estilo individual. Porém, cada esfera de uso tem vindo a desenvolver diversos tipos, relativamente estáveis, de enunciados, (Ribera, 2008) e que subjazem a essa individualidade dos enunciados. Isto é, se por um lado a variedade de gêneros existentes permite revelar “a variedade dos estratos e dos aspetos da personalidade individual”, por outro, “o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum” (Bakhtin, 1984, p. 269). Para além disso, e de acordo com Bakhtin (1984), nem todos os gêneros permitem refletir do mesmo modo a individualidade na língua de enunciação. Este autor afirma que “há um conjunto de gêneros, os mais vulgarizados na vida corrente, que apresentam formatos de tal forma estandardizadas que a vontade individual do enunciador dificilmente se pode manifestar, exceto na escolha do género” (Bakhtin, 1984, p. 285). Há ainda outros gêneros que são objeto de uma apropriação, por um lado, e de uma reconstrução, por outro, ou seja, e segundo Bronckart (1996), o sujeito adota e adapta o género.

Tendo por referência a vida em sociedade, a qual conduz a diferentes formas de comunicação, que se podem concretizar num único enunciado ou em vários enunciados, Voloshinov (1981) distingue vários tipos de relações sociais de comunicação: (i) relações de produção; (ii) relações de negócios; (iii) relações quotidianas; (iv) e relações ideológicas. Para este autor, é com base nestas relações que surge a possibilidade de emergência de gêneros. Numa situação de comunicação verbal específica, e de acordo com Bakhtin (1984), uma determinada função e determinadas condições de produção fazem emergir um género específico. Isto é, um “tipo de enunciado determinado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (Bakhtin, 1984, p. 269). Sendo os gêneros múltiplos e heterogêneos, a estabilidade da sua organização introduz uma certa regularidade na comunicação (Ribera, 2008). Ou seja, o género apresenta uma organização limitada com “características especiais, circunscritas e únicas, que definem cada situação da vida” (Voloshinov, 1981, p. 291). Deste modo, e atendendo a que as várias possibilidades da atividade humana são inesgotáveis, a diversidade de gêneros é também ilimitada, como já referido, uma vez que para cada uma delas emerge um género, adaptado a cada situação de comunicação.

De acordo com Schneuwly (2010), o gênero é um “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva” (Schneuwly, 2010, p. 24) com uma configuração estabilizada e que se encontra articulado com a orientação da ação discursiva, resultando, assim, os textos numa atividade mediada. Deste modo, os gêneros constituem unidades de nível superior, que permitem agir de forma eficaz numa situação de comunicação delimitada, uma vez que “determinam, pelo menos em parte, os processos de estruturação sintática e as decisões lexicais” (Dolz & Ollagnier, 2004, p. 39). Os textos apresentam-se como “a face visível de um determinado gênero”, ao configurarem uma “determinada composição linguística e social observável e analisável” (Pereira & Cardoso, 2013). Segundo Dolz et al. (2013), a definição de um gênero congrega a combinação de três dimensões: (i) conteúdos a transmitir; (ii) a estrutura comunicativa; (iii) e as configurações específicas das unidades linguísticas. Estas dimensões encontram-se interligadas no todo que constitui cada um dos enunciados e são “igualmente determinadas pela natureza específica da situação particular de comunicação” (Bakhtin, 1987, p. 60). Os gêneros, de acordo com Schneuwly (2010), “têm uma certa estrutura definida por sua função” (Schneuwly, 2010, p. 23), sendo, precisamente, caracterizados por um plano comunicacional (Schneuwly & Dolz, 1987), no qual, para além da diversidade que apresentam, “podemos constatar regularidades” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2010, p. 83). A identificação de pertença de um texto a um gênero implica o reconhecimento, nesse texto, de “um conjunto de unidades linguísticas, colocadas numa relação de co-textualidade particular” (Dolz et al., 2013, p. 31), tendo em conta a sua composicionalidade e a “seleção dos planos de enunciação, modos discursivos e dos tipos textuais” (Pereira & Cardoso, 2013), isto é, considerando a gestão enunciativa.

Constituindo os gêneros hipotéticas ações de linguagem, a escolha de um gênero é determinada pela situação social de troca comunicativa, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor (Schneuwly, 2010). Simultaneamente, o gênero pode ser ajustado a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade comunicativa (Schneuwly, 2010). Ou seja, o gênero permite o agir linguístico de qualquer indivíduo, em função de uma situação de comunicação definida, do lugar social da interação e dos destinatários a que se dirige.

Torna-se, deste modo, importante que os indivíduos aprendam a comunicar de forma adequada, com os recursos linguísticos de que dispõem, adaptando-os às situações de comunicação, fazendo uso das funções de representação e comunicação da linguagem. Em uso, a função de representação, que corresponde à significação em geral, elaborada, socialmente, para poder ser comunicável, funde-se com a função de

comunicação, correspondente à ação de um indivíduo sobre os outros nas suas relações sociais. Deste modo, e em uso num determinado contexto, a fusão destas duas funções resulta em representações comunicáveis e em comunicações representadas (Schneuwly, 1988). Assim, a atividade de linguagem resulta de um processo no qual a representação se efetiva através da comunicação, funcionando a linguagem como uma “interface mediadora entre o meio e o sujeito, transformando o exterior em interior e depois o interior em exterior” (Schneuwly, 1988, p. 20).

Para Schneuwly (1988), o funcionamento das atividades de linguagem, concebido como um sistema modular, atendendo aos tipos de operações envolvidas, implica três níveis: (i) extra-linguagem<sup>9</sup>, que constitui a base de orientação geral; (ii) de linguagem e hierárquico, nomeadamente de gestão textual; (iii) linear e linguístico, de linearização, onde surge o texto (Figura 5).

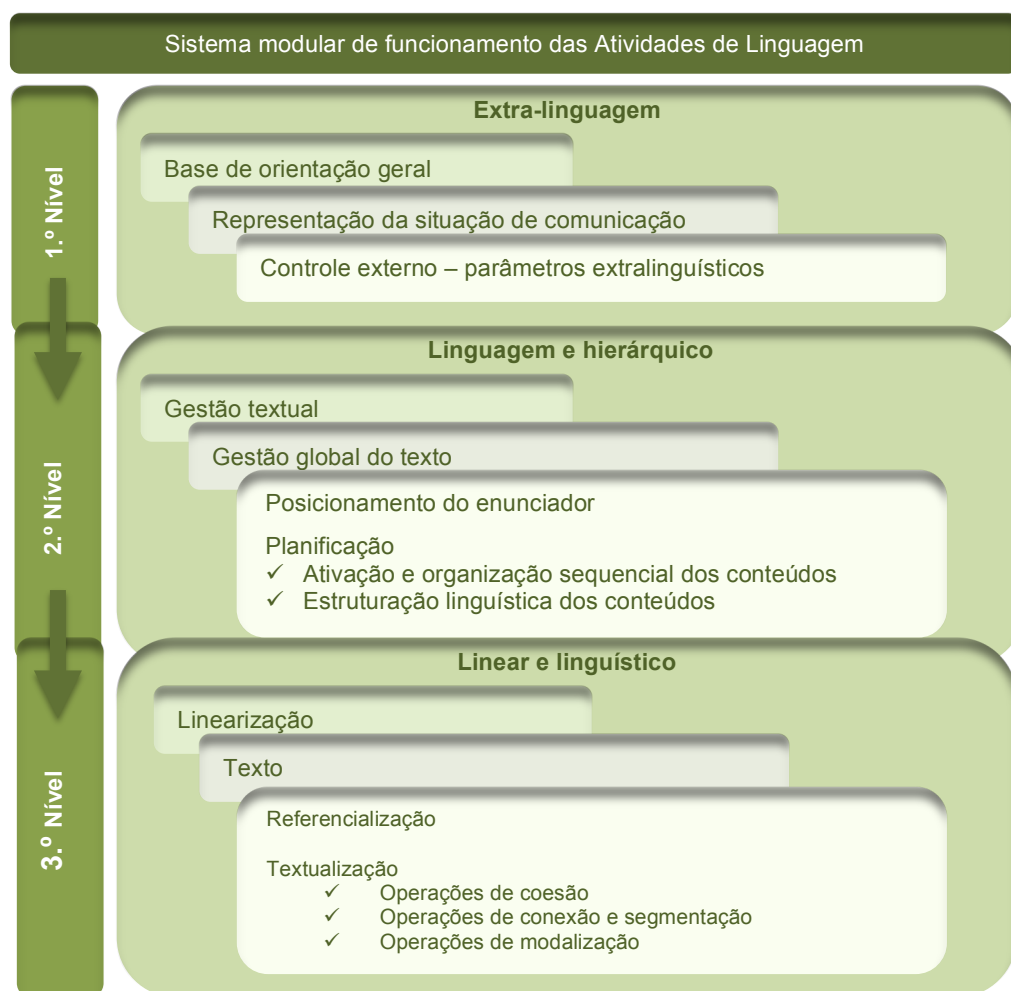


Figura 5. Sistema modular de funcionamento das Atividades de Linguagem (Schneuwly, 1988)

<sup>9</sup> A designação utilizada por Schneuwly (1996) é *non langagier*.

O primeiro nível, a base de orientação geral da atividade de linguagem, remete para a representação da situação de comunicação, funcionando como um nível de controle externo, no qual se geram os parâmetros extralinguísticos, relacionados com a interação social, como o lugar social, a finalidade da atividade e a relação enunciador/destinatário. Ou seja, esta base de orientação geral exerce um controle sobre todos os níveis da atividade de linguagem (Schneuwly & Dolz, 1987). O segundo nível, de gestão global do texto, implica um posicionamento do enunciador, nomeadamente relativo à relação que estabelece com a situação material de produção, e a planificação, que permite a construção e controle de um texto na sua globalidade, designadamente através da mobilização dos conhecimentos e da organização das ideias em função da finalidade do texto e do auditório, resultando num plano. De acordo com Schneuwly & Dolz (1987), a planificação pode ser vista como a unidade de um processo duplo, já que, por um lado, assegura a ativação e organização sequencial dos conteúdos e, por outro, garante a estruturação linguística desses conteúdos. A interligação das duas vertentes desse processo duplo, vai sendo alterada durante a própria planificação, com implicações na produção do texto. O terceiro nível, de linearização, envolve dois processos: (i) referencialização, relativo ao decurso da formulação, de produção dos enunciados; (ii) textualização, que compreende a escolha e o posicionamento de itens lexicais em estreita relação com os aspetos morfossintáticos.

Schneuwly (1988) considera que a textualização envolve três tipos de operações: (i) operações de coesão; (ii) operações de conexão e segmentação; (iii) operações de modalização. As operações de coesão dizem respeito à organização, quer das unidades de conteúdo do ponto de vista textual, quer da conservação e progressão das informações num texto. Por sua vez, as operações de conexão e segmentação envolvem operações de delimitação<sup>10</sup>, que definem (Schneuwly, 1988) os diversos níveis de estruturação de um texto e especificam as diferentes fases do plano do texto; de acondicionamento<sup>11</sup>, com a interligação das várias entidades textuais, tanto por integração de um grupo predicativo num grupo já existente, como por adição de dois grupos; e de ligação<sup>12</sup>, as quais surgem, essencialmente, no oral e permitem a continuidade da atividade de linguagem, integrando no discurso expressões e sons que têm pouco significado. No que diz respeito às operações de modalização, estas articulam o discurso com a interação social do contexto, podendo ser de quatro tipos. Assim, há (i) modalizações que compreendem a integração de valores de afirmação e interrogação, (ii)

---

<sup>10</sup> A designação utilizada por Schneuwly (1988) é *balisage*.

<sup>11</sup> A designação utilizada por Schneuwly (1988) é *empaquetage*.

<sup>12</sup> A designação utilizada por Schneuwly (1988) é *liage*.

modalizações que remetem para a intersubjetividade, (iii) modalizações relativas à avaliação dos acontecimentos e (iv) modalizações apreciativas com base em valores muito vagos.

Os géneros textuais, enquanto categorias sócio-empíricas, “produzidos e sócio-institucionalmente constituídos” (Pereira, 2001, p. 34), com formas relativamente estáveis e que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, permitindo a comunicação (Dolz & Schneuwly, 1998), enquadram-se neste sistema modular de funcionamento das atividades de linguagem (Schneuwly, 1988). Ou seja, os géneros textuais integram os níveis fundamentais das operações do funcionamento da linguagem, nomeadamente (i) de representação do contexto social (contextualização), envolvendo as capacidades de ação, (ii) de estruturação discursiva do texto (planificação), (iii) de representação dos conteúdos temáticos a desenvolver, envolvendo estas duas operações capacidades discursivas, e (iv) de escolha e seleção das unidades linguísticas (textualização), envolvendo as capacidades linguístico-discursivas (Dolz & Schneuwly, 1998).

Interagir com os outros, recorrendo, nesta perspetiva, aos vários géneros textuais, implica que a aprendizagem e o domínio da língua se efetive em uso, ou seja, em contexto de utilização. Assim sendo, a apropriação dos vários géneros textuais implica o contacto com um leque alargado de géneros, o que, pela própria definição de género textual, leva a que a sua aprendizagem tenha de atender aos “lugares de produção e às finalidades, que têm especificidades próprias” (Dabène, 1990, p. 20).

Em contexto escolar, constituindo-se o texto como a “unidade base do ensino da língua” (Dolz, 2008, p. 17) em que a sua aprendizagem e domínio, com a imperiosa aprendizagem da produção de textos (orais e escritos) e a consequente interação didática à qual subjaz um conjunto de capacidades a adquirir, distinguem-se duas subcategorias de géneros de textos que se encontram diretamente ligados aos contextos de produção: (i) géneros sociais; (ii) géneros escolares. Porém, como refere Dabène (1990), com as suas especificidades, os géneros escolares são também géneros sociais. A finalidade desta diferenciação prende-se com a necessidade de especificar as características relativas à produção, à avaliação e às normas de referência destas subcategorias de textos.

Os textos dos géneros sociais são os textos produzidos em situação de interação social, cuja finalidade vai para além da aprendizagem, fazendo, para tal, pleno uso de capacidades supostamente já adquiridas. Graça & Pereira (2014) consideram-nos como textos “*reais*, na medida que existem realmente, quer dentro, quer fora da micro-sociedade que a sala de aula constitui” (Graça & Pereira, 2014, p. 21). Entre estes,

surgem os textos com um carácter profissional e os textos com um carácter não profissional, resultantes de atividades sociais e individuais. Sendo “textos de uso na vida social” e “que se qualificam de autênticos” (Bronckart, 2013, p. 41), todos os textos sociais são objeto de uma avaliação implícita e informal, cujos avaliadores são os atores sociais, conduzindo a “julgamentos de valor ligados aos lugares ocupados ou a ocupar na estratificação social” (Dabène, 1990, p. 20). Segundo Dabène (1990), estas avaliações têm por referência normas numerosas, complexas e heterogêneas, quer herdadas da escola, quer de outros sistemas avaliativos ligados às tradições.

Por sua vez, nos textos dos géneros escolares encontram-se os textos produzidos em situação de aprendizagem, com o objetivo de adquirir determinadas capacidades. Assim, tanto podem ter como finalidade a aprendizagem das capacidades de produção textual, como serem o meio para outras aprendizagens não intencionalmente relacionadas com o desenvolvimento textual. Para Bernié (2002), os géneros escolares surgem como variedades distintivas de um género, específicas de uma comunidade discursiva particular, como é a comunidade escolar. Dolz & Schneuwly (1998) referem que os géneros escolares podem ser considerados variantes dos géneros de referência e que visam a sua acessibilidade ao aluno. Ou seja, os géneros escolares são os “géneros de trabalho da escola” (Bernié, 2002, p. 80). Graça & Pereira (2014) consideram que, entre estes textos, encontram-se textos diferenciados, em função do propósito didático que desempenham. Assim, para estas autoras, surgem os textos “tipicamente académicos, porque constantemente solicitados pela escola” para os alunos produzirem, os textos que funcionam como “modelos literários”, que servem de modelo às produções, e os “textos escolares *ad hoc* – criados, propositadamente, para responder às necessidades de ensino” (Graça & Pereira, 2014, p. 21). Os géneros escolares constituem-se como “ferramentas compostas de práticas sociais de referência, de práticas discursivas científicas e de práticas escolares” (Chartrand & Blaser, 2006, p. 186). Quando produzidos pelos alunos, os textos escolares “são objeto de uma avaliação explícita e formal que se constitui na finalidade principal”, implicando um “avaliador institucional” e “conduz a uma nota e/ou uma certificação” (Dabène, 1990, p. 20). Esta avaliação tem, essencialmente, como referência normas de natureza linguística, literária e estética.



#### 4. Sequência Didática

A escola, enquanto instituição com responsabilidade na formação e integração na sociedade, tem de atender a que a participação social de todos os indivíduos na sociedade atual "requer ter a capacidade de compreender a multiplicidade de textos que se geram nela e os produzir" (Camps, 2010, p. 9), o que implica o proporcionar de conhecimentos sobre os textos e os discursos, atendendo ao caráter complexo da escrita. Para tal, em contexto escolar, a aprendizagem da produção de textos escritos, independentemente de pertencerem a géneros sociais ou a géneros escolares, implica um trabalho intencional por parte dos professores para os tornar ensináveis. Ou seja, como afirma Ribera, a aprendizagem e desenvolvimento da escrita "é uma prática social que se constrói com a ajuda de intervenções educativas sistemáticas e planificadas" (Ribera, 2017, p. 14).

Dolz realça a importância da "pedagogia do texto" (Dolz, 2010, p. 84) como modelo de intervenção didática, cuja implementação requer que se atenda a dois princípios fundamentais: i) trabalho em projeto; ii) organização do ensino em *Sequências Didáticas*. A produção textual, integrada num trabalho de projeto, possibilita que as atividades realizadas apresentem um efetivo sentido para os alunos. Deste modo, as atividades tornam-se legítimas do ponto de vista comunicativo, apresentam-se como pertinentes relativamente às aprendizagens a efetuar, estabelecem conexão com os conteúdos de outras disciplinas, para além de serem atrativas para os alunos, o que facilita "o clima da classe e a motivação" (Dolz, 2010, p. 84). Como forma de exercitar e desenvolver as principais operações envolvidas no processo de produção de um texto, este autor salienta a importância de se estabelecerem *Sequências Didáticas*, enquanto "sucessão de atividades individuais e coletivas de observação, análise, produção e transformação de textos, destinadas a melhorar a escrita" (Dolz, 2010, p. 85).

Subjacente à pedagogia do texto, e visto que a escrita exige a capacidade dos indivíduos se adaptarem às diversas situações de comunicação (Dolz, 2017), numa perspetiva do interacionismo sociodiscursivo, os géneros textuais são encarados como um facilitador para o ensino da produção textual, já que, como referido anteriormente, são suscetíveis de oferecer "um modelo inicial de organização" (Dolz, 2008, p. 20), constituindo "um ponto de referência concreto para os alunos" (Ribera, 2008, p. 120). Assim, para além de permitirem o trabalho com os textos em efetivas práticas sociais, as representações sociais mobilizadas durante o seu uso facilitam, nos alunos, o sentido das aprendizagens (Dolz et al., 2013; Pereira, 2014). Os géneros integram-se, assim, com facilidade nos projetos, facultando aprendizagens significativas, ou seja, permitem

proporcionar aos alunos atividades específicas e com sentido (Pereira, 2014; Pereira & Cardoso, 2013; Ribera, 2008). O trabalho didático concebido a partir do género possibilita que se determinem as dimensões passíveis de serem ensinadas, nomeadamente “os limites da situação, os planos textuais, as unidades linguísticas típicas, as unidades de sentido, etc.” (Dolz et al., 2013, p. 37). Deste modo, o ensino da produção textual, com base no género, implica a identificação, de forma precisa, das dimensões ensináveis e que podem produzir sequências de atividades que facilitem o seu ensino, isto é, a conceção de um modelo didático do género ou a definição de um caderno de encargos do género (Pereira & Cardoso, 2013)

Sendo os géneros textuais “instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa” (Bronckart, 2013, p. 41), o domínio de diferentes géneros de texto constitui-se como a principal finalidade das *Sequências Didáticas*. Dada a complexidade da arquitetura textual, o modelo didático do género surge como o objeto de ensino, já que agrupa os conhecimentos teóricos existentes sobre o género, seleciona-os e transforma-os de forma a serem ensinados, ou seja, adapta-os às efetivas prioridades de ensino. Concebido como uma ferramenta fundamental e organizada para o ensino da produção textual, o modelo didático do género apresenta-se como uma matriz na qual se “indica a descrição provisória das principais características de um género com vista ao seu ensino” (Dolz et al., 2013, p. 37), contemplando várias dimensões: i) os saberes de referência a mobilizar para trabalhar o género; ii) a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; iii) as capacidades linguísticas do aluno (Dolz et al., 2013).

Orientado para as práticas de ensino, os modelos didáticos do género enquanto “modelos provisórios capazes de evoluir” (Dolz & Ollagnier, 2004, p. 39) e que integram um leque de possibilidades efetivas de ensino, devem apresentar um conjunto de recursos que, hipoteticamente, podem ser transformados em conteúdos a ensinar e a mobilizar no decurso da sequência de aprendizagem. Apresentando um carácter operacional, sem especificar as dimensões linguísticas próprias de cada género textual, a elaboração de um modelo didático do género passa pela definição de várias categorias de componentes, que se prendem, entre outras, com a situação de comunicação, a configuração gráfica (características icónicas), os aspetos paralinguísticos relacionados com o género, os conteúdos temáticos, a organização, relativamente à planificação textual, e a textualização, com definição de unidades linguísticas (Dolz et al., 2013). Perspetivando várias aquisições, cada modelo deve ser concebido de forma interativa, pelo que pode funcionar como base de um processo gerador na elaboração de várias *Sequências Didáticas*. Assim, o modelo tem de ser pensado de forma a explicitar os vários objetivos de ensino de uma *Sequência Didática*. Produto de uma construção com

um fim determinado, segundo Dolz & Schneuwly (1998), o modelo didático do gênero deve ser edificado com base: i) no princípio da legitimidade, ou seja, ter como referência os saberes legítimos; ii) no princípio da pertinência, em que a escolha dos saberes se faz em função dos objetivos de ensino e das capacidades dos alunos; iii) e no efeito de solidariedade, através da criação de um contexto coerente. Bronckart (2013), refere ainda que, na conceção de um modelo didático do gênero, têm que se integrar objetivos de quatro âmbitos: i) atividade linguística envolvida – permitindo a identificação e adequação do texto a produzir à situação de comunicação; ii) conteúdo temático a apresentar – incluindo a identificação, pesquisa, seleção e organização do tema e do assunto do texto; iii) tipos de discurso integrados no texto – incorporando o seu reconhecimento, seleção e gestão em função da infraestrutura global do texto; iv) textualização e responsabilidade enunciativa – potencializando os mecanismos que conferem coerência temática, interativa e pragmática do texto.

Sendo uma *Sequência Didática* “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (Dolz et al., 2010, p. 82), na conceção de um modelo didático do gênero, com uma determinada especificidade educativa, a seleção do gênero textual a trabalhar é decisiva para a consecução dos objetivos do ensino da língua. Como refere Bronckart (2013), tendo em conta o ilimitado número de gêneros, a escolha de um gênero deve atender, tanto aos aspetos mais institucionais (programa oficial), como à representatividade do gênero, contemplando os textos dos gêneros sociais, ou seja, os textos que denomina de autênticos. Para além disso, Dolz et al. (2010) consideram que, se uma *Sequência Didática* tem como finalidade contribuir para que os alunos dominem melhor um gênero de texto, o trabalho da escola deverá incidir “sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos” (Dolz et al., 2010, p. 83). Por sua vez, Pereira (2001) acrescenta que, numa fase inicial, o professor deverá eleger textos de gêneros de pertença à cultura dos alunos, ou seja, que façam parte das suas experiências comunicativas, que apresentem características icónicas salientes e interpretáveis e que ativem processos cognitivos ou atos de linguagem identificáveis com facilidade. Todavia, como referem Graça e Pereira (2014), a entrada na escola dos gêneros sociais implica um desdobramento dos gêneros textuais, uma vez que os textos trabalhados passam assim a ser, simultaneamente, ferramentas essenciais da comunicação humana e objetos de ensino-aprendizagem. Logo, a escolarização dos gêneros conduz a uma inevitável “metamorfose nos mesmos, na medida em que os gêneros que constituem objeto de ensino passam a ser como que variações escolares

dos géneros de referência” (Graça & Pereira, 2014, p. 19). Assim, a construção do modelo didático do género, com vista à elaboração de *Sequências Didáticas*, passa pela transposição didática do género. Isto é, o género a ser trabalhado tem de ser objeto de uma transformação, tornando-o passível de ser ensinado, ou seja, ser objeto de uma transposição didática.

Segundo Chevallier & Johsua (1991), os conceitos, tal como são ensinados aos alunos, sofrem uma transposição didática que consiste na passagem do «saber sábio», ou saber de referência, ao «saber ensinável», isto é, ao saber passível de ser objeto de ensino. Ou seja, a transposição didática implica a adaptação e a transformação dos conhecimentos («saber-sábio»), em conteúdos didáticos de acordo com as finalidades e os objetivos pretendidos (Ribera, 2002). Decorrente dessa transposição, e por razões de sequencialização e progressão dos conteúdos, inevitavelmente, há uma fragmentação do corpo de saberes teóricos (Pereira, 2001). Segundo Ribera (2002), para que os saberes se tornem acessíveis aos alunos, estes sofrem uma série de simplificações, passando a ser “o produto de um processo complexo de transposição, que é impossível controlar na sua totalidade e que, geralmente, ocorre a partir de um material difícil de delimitar” (Ribera, 2002, p. 101). Assim, Pereira (2000c) refere que o ensino da língua nunca se deve ficar por uma mera transposição didática, uma vez que não se trata de “aplicar ou transferir para o campo pedagógico os conhecimentos científicos adquiridos” (Pereira, 2000c, p. 45). Evidencia-se, deste modo, a importância da construção do modelo didático de género, podendo ser considerado como a explicitação de um conjunto de pressupostos e que constitui o “banco de dados desta abordagem” (Dolz & Schneuwly, 1998) para o ensino da produção textual.

Com vista à aprendizagem e domínio de um determinado género textual, o professor, no momento da elaboração da *Sequência Didática*, tendo por base o modelo didático do género, deve atender a que a construção deste dispositivo didático implica estabelecer uma conexão entre a prática linguística específica e os instrumentos que facilitam a sua aquisição (Pereira, 2008). Conferindo um carácter orientador e estruturante do desenvolvimento das capacidades linguísticas, as *Sequências Didáticas*, ao serem concebidas tendo por base as características de um determinado género textual, possibilitam que o aluno construa, de forma estruturada e sistemática, um conhecimento sobre o género e o seu uso. Porém, e uma vez que os géneros são “identificados e categorizados pelo seu uso” (Dolz et al., 2013, p. 36), o professor tem de estar consciente de que, em contexto escolar, as situações de uso de um determinado género o transformam, não sendo passíveis de serem reproduzidas fielmente (Pereira, 2001). Atendendo à diversidade e heterogeneidade dos textos, para facilitar o trabalho de

estruturação dos conteúdos de ensino, os géneros textuais podem ser reagrupados em “função de certas regularidades linguísticas e das transferências que eles permitem” (Dolz et al., 2013, p. 34), possibilitando a rentabilização do ensino de determinados componentes.

Com a finalidade de orientar a elaboração das *Sequências Didáticas*, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) apresentam uma proposta de reagrupamento de géneros, com base num conjunto de regularidades linguísticas comuns e na transferência que elas permitem. O reagrupamento é concebido tendo por referência três critérios: i) as finalidades sociais a que os textos se reportam; ii) as tipologias discursivas dos planos curriculares; iii) as capacidades linguísticas implicadas. Segundo estes autores, o reagrupamento de género não se constitui por reagrupamentos estanques de géneros textuais, considerando mesmo que não é possível classificar, de forma absoluta, um género dentro de um reagrupamento. No entanto, referem que é “possível determinar certos géneros que seriam prototípicos de cada reagrupamento” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001, p. 18). Segundo Dolz & Schneuwly (1998), cada um dos reagrupamentos de géneros é relativamente homogéneo no que se refere às três ordens de capacidades de linguagem implicadas, correspondendo aos domínios culturais essenciais da comunicação e recupera, de forma flexível, certas características tipológicas.

O reagrupamento de géneros proposto contempla os i) domínios sociais de comunicação, ii) os aspetos tipológicos das capacidades linguísticas dominantes e, iii) alguns exemplos de géneros orais e escritos (quadro 1). Definido a partir dos domínios sociais de comunicação, apresenta, assim, cinco reagrupamentos: i) narrar; ii) relatar; iii) argumentar; iv) expor; v) descrever ações (Dolz & Schneuwly, 1998). Os géneros textuais da ordem do narrar encontram-se ligados à cultura ficcional, implicando capacidades associadas à criação de um universo de ficção verosímil e à produção de uma intriga de ações e de personagens. Os géneros da ordem do relatar incorporam textos destinados a documentar e relembrar as ações humanas, nos quais são requeridas capacidades de reprodução, no discurso, de experiências humanas situadas num determinado tempo. Os géneros da ordem do argumentar incluem-se na esfera das discussões dos problemas sociais, mobilizando capacidades de formulação de opiniões, objeções e negociação de pontos de vista. Os géneros da ordem do expor abrangem os textos relacionados com a transmissão e construção de conhecimento, entre eles os textos para aprender. Estes géneros requerem as capacidades, não só de apresentação, como também de problematização de diferentes formas de saber. Os textos dos géneros da ordem da descrição de ações situam-se no domínio das prescrições e das instruções com a

finalidade de orientar e ajustar ações humanas, no que diz respeito aos comportamentos, quer individuais, quer coletivos.

Domínios sociais de comunicação	Aspetos tipológicos das capacidades linguísticas dominantes	Exemplos de géneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	<b>Narrar</b> Mimesis da ação por meio da criação da intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda História de aventura História de ficção científica Relato policial Novela fantástica Anedota
Documentação e memorização das ações humanas	<b>Relatar</b> Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	História de vida História de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crónica desportiva Esboço biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	<b>Argumentar</b> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regulado Alegações (de defesa e de acusação)
Transmissão e construção de saberes	<b>Expor</b> Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Conferência Artigo enciclopédico Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência
Instruções e prescrições	<b>Descrver ações</b> Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Manual de instruções Ordens

Quadro 1. Reagrupamento de géneros (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001)

A escolha dos géneros a trabalhar, tendo em conta o reagrupamento de géneros, deve efetuar-se “em função de critérios de progressão através dos diferentes ciclos de escolaridade obrigatória” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001, p. 17), salientando que cada género de texto requer um ensino apropriado, visto que apresenta características distintas. No reagrupamento de géneros, enquanto instrumento didático, cada um dos reagrupamentos corresponde “às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino” (Dolz et al., 2010, p. 101), procurando cobrir os domínios essenciais de comunicação. Sendo complexo o processo de produção dos vários géneros textuais, o qual requer um ensino programado e uma monitorização por parte do professor (Graça, 2010), o reagrupamento

de géneros surge, para o professor, como uma ferramenta estruturadora no momento da concepção do modelo didático do género e, de forma mais objetiva, na elaboração das *Sequências Didáticas*.

À *Sequência Didática*, enquanto dispositivo intencionalmente concebido para o ensino de um determinado género textual, subjaz um conjunto de pressupostos que norteia as opções didáticas e linguístico-discursivas, isto é, que “seja capaz de orientar e gerar uma multiplicidade de estratégias de ensino e de aprendizagem adaptáveis aos objetivos” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 38) de ensino. Respeitando as capacidades de linguagem dos alunos, uma *Sequência Didática* corresponde a uma unidade específica de ensino (Coutinho et al., 2013), direcionada para a aprendizagem de um determinado género textual. Para tal, deve atender, tanto à progressão estabelecida em função do plano curricular, como à análise das capacidades iniciais dos alunos, bem como à realização de uma avaliação formativa. É com base nesta avaliação que se pode “determinar que atividades escolares e que sequências de ensino se devem desenrolar” (Dolz et al., 2013, p. 10). As *Sequências Didáticas*, para além de terem como objetivo a aprendizagem dos alunos, surgem como um dispositivo didático que facilita a ação do professor, permitindo “orientar e gerar uma multiplicidade de estratégias de ensino e de aprendizagem adaptáveis aos objetivos” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 38) a atingir e que subjazem à sua elaboração.

Uma *Sequência Didática*, ao ser um dispositivo de ensino que estabelece uma “relação entre uma prática linguística – socialmente e/ou escolarmente determinada – e os instrumentos que facilitam tal aquisição” (Pereira, 2008, p. 75), tem como objetivo melhorar essa prática linguística, que é determinada a partir de uma produção textual inicial. Assim, integrará uma série de módulos de ensino organizados de forma sistemática, consistente, coerente e que permita que os alunos tomem consciência de certas dimensões do género a trabalhar. Porém, estes módulos têm de permitir “ajustes e supressões em função da diversidade das situações de comunicação e das turmas” (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 91), uma vez que partem de situações reais de comunicação na turma. Articulado a comunicação e a estruturação do conhecimento sobre um determinado género textual, a *Sequência Didática* integra a combinação de três tipos de atividades: i) análise de textos (dos alunos e de outros autores); ii) produção textual; iii) exercitação específica de conteúdos (Pereira, 2008).

Enquanto conjunto organizado de módulos de ensino destinados a que os alunos aprendam “determinadas dimensões de um certo género textual” (Pereira, 2001, p. 42), a concepção de uma *Sequência Didática* pressupõe que estes módulos sejam elaborados de forma sequencial e gradual, para que os alunos, não só vão tomando consciência das

características do gênero, mas também vão, progressivamente, resolvendo as dificuldades que vão apresentando. Nesta perspectiva, não constitui finalidade deste dispositivo didático que os alunos apreendam, numa única *Sequência Didática*, todas as dimensões de um determinado gênero textual. Pereira & Cardoso (2013) salientam a importância de, ao longo do currículo, os alunos poderem realizar várias *Sequências Didáticas* para um mesmo gênero textual, para que, e de forma continuada, estas “se articulem umas com as outras para dar cobertura ao maior número possível de dimensões” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 39) a desenvolver. Dolz & Schneuwly (1998) referem mesmo que um gênero textual pode ser objeto de ensino por múltiplas vezes, com níveis de aprofundamento e de complexidade crescentes.

Integrada num quadro de projeto de turma, a *Sequência Didática* apresenta uma estrutura base (Figura 6) que permite organizar as atividades e estratégias de ensino com vista à consecução de objetivos bem definidos.

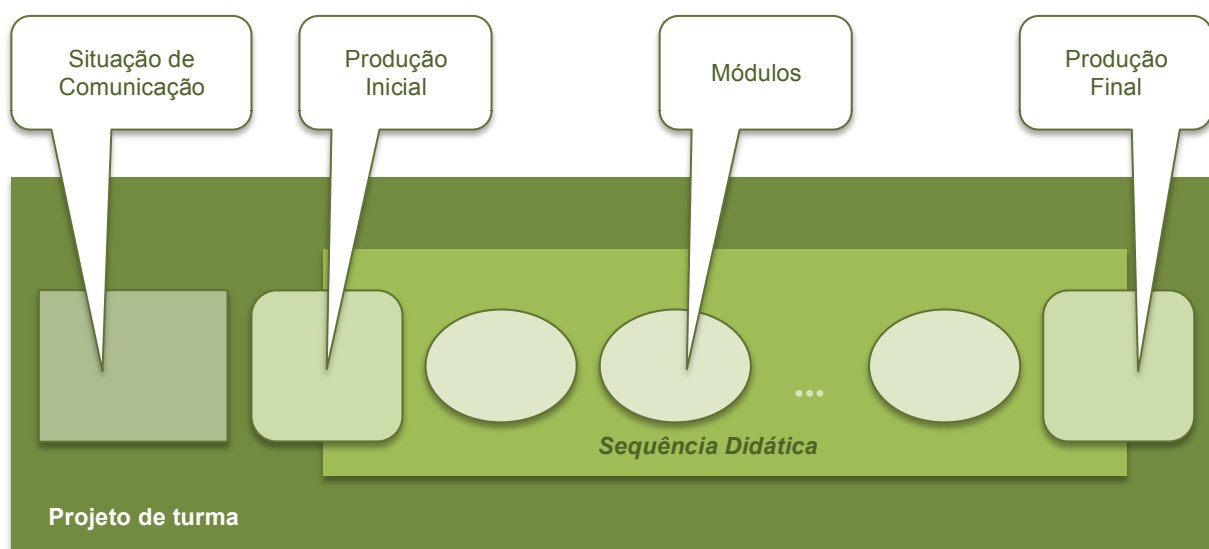


Figura 6. Estrutura base da *Sequência Didática* (Dolz & Schneuwly, 1998)<sup>13</sup>

A situação de comunicação desempenha um papel determinante na *Sequência Didática*, uma vez que, para além de introduzir e motivar os alunos, é ela que os orienta para a produção inicial. Surgindo integrada num projeto de comunicação, a situação de comunicação só se efetiva na produção final. A implementação da situação de comunicação passa por definir, de forma tão rigorosa quanto possível, o projeto de comunicação que só será passível de se realizar no fim da *Sequência Didática* (Dolz & Schneuwly, 1998). Nesta fase é importante que os alunos conheçam todas as

<sup>13</sup> Pereira & Cardoso (2013) utilizam a expressão *Sequência de Ensino*. Optou-se por utilizar *Sequência Didática* em toda a tese, uma vez que no momento da intervenção ainda não tinha sido publicado o texto destas autoras.



informações necessárias para a consecução do projeto comunicativo, nomeadamente qual a atividade de linguagem que vão efetuar, isto é, que conheçam de forma precisa a tarefa a realizar e o género textual a ser trabalhado (Pereira & Cardoso, 2013). Tendo em vista a finalidade educativa que preside à conceção de uma *Sequência Didática*, torna-se necessário encontrar um meio que permita articular a situação que esteve na origem do projeto com as capacidades de aprendizagem que se pretendem desenvolver (Dolz & Schneuwly, 1998).

Constituindo-se como o centro de todo o trabalho a implementar, com a produção inicial pretende-se que os alunos sejam “confrontados com os problemas que o género coloca ou com a atividade que vão trabalhar” (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 94). É nas produções iniciais que os alunos expõem as “capacidades adquiridas previamente” (Bronckart & Dolz, 2004, p. 42). A produção inicial efetua-se “a partir de uma instrução que explicita as bases do projeto comunicativo: os parâmetros do contexto de produção [...], o tema do texto e os efeitos a produzir no destinatário” (Santolària, 2015, p. 33). Esta pode ser efetuada, com base numa situação real ou fictícia, na sua totalidade ou, unicamente, simplificada, cingindo-se a uma das partes do género a trabalhar. Correspondendo a uma primeira realização da atividade de linguagem, é a produção inicial que torna possível identificar o conhecimento que os alunos têm do género e as dificuldades que apresentam, para, posteriormente, nos diferentes módulos, serem objeto de ensino (Dolz & Schneuwly, 1998). Na perspetiva de Pereira & Cardoso (2013), é a produção inicial que permite estabelecer “o caminho a percorrer durante a sequência” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 42).

Na conceção da *Sequência Didática*, para cada módulo têm de ser definidos objetivos específicos, sem, no entanto, perder de vista a finalidade da atividade de linguagem que concretiza o projeto comunicativo. Preconiza-se que, em cada um dos módulos, sejam abordadas, de forma aprofundada e estruturada, dimensões essenciais do género, visto que possibilita a criação das “condições necessárias para permitirem que [os alunos] se apropriem de um género” (Bronckart & Dolz, 2004, p. 43), e alguns dos problemas específicos identificados na produção inicial, com o objetivo de dar aos alunos ferramentas para os superar. Segundo Bronckart & Dolz (2004), os módulos de ensino devem ser concebidos procurando que os alunos desenvolvam as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas e a sua construção passa pela inclusão de três abordagens de intervenção que se articulam entre si. Assim, os alunos devem: i) ter contacto com textos de referência, para que os conheçam, observem e analisem; ii) ser colocados em situações que lhes permitam efetivar, pelo menos, uma das dimensões da atividade de linguagem; iii) conhecer uma linguagem que lhes permita falarem dos

diversos aspetos do género (Dolz & Schneuwly, 1998). Para Coutinho (2013), os textos constituem o objeto de estudo, permitindo que os alunos tomem consciência do esquema prototípico do género textual. Deste modo, sendo crucial que os alunos tenham contacto com textos de referência, estes têm de ser selecionados, atendendo ao facto de representarem um bom exemplar do género e aos aspetos didáticos que subjazem à elaboração dos vários módulos. Assim, Dolz & Schneuwly (1998) apontam a necessidade de os alunos serem confrontados com o que denominam de “documentos *autênticos* fabricados” (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 41). Isto é, na conceção dos materiais a trabalhar em cada um dos módulos, o professor poderá ter de produzir textos que apresentem uma aparência autêntica e que ilustrem as dimensões identificadas como pertinentes para uma determinada aprendizagem. A preparação dos módulos requer que se concebam atividades diversificadas com tarefas simplificadas e exercícios facilitadores, alternando o trabalho individual, coletivo e em grupo (Pereira, 2002).

A produção final, diretamente subordinada à situação de comunicação e ao projeto comunicativo, corresponde ao resultado de toda a *Sequência Didática*. É ela que permite que os alunos apliquem, de forma integrada, o conjunto de saberes exercitados e construídos nos diversos módulos. As produções finais espelham “as novas capacidades dos alunos” (Bronckart & Dolz, 2004, p. 43). A produção final poderá consistir na reescrita do texto inicial ou na produção de um novo texto que responda ao mesmo problema comunicacional apresentado inicialmente (Graça & Pereira, 2007). Esta produção proporciona ainda a concretização de uma avaliação criteriosa das aprendizagens efetuadas, tendo por referência o desempenho apresentado na produção inicial e os objetivos que presidiram à elaboração dos módulos. De acordo com Pereira (2002), é importante que decorra algum tempo entre a primeira produção e a reescrita do texto, sendo proporcionados aos alunos instrumentos que lhes possibilitem ter uma representação mais exata de um dado género e da sua construção, ou seja, que funcionem “como uma espécie de memória externa” e que “acabam por se converter em instrumentos de regulação interna” (Pereira, 2002, pp. 57, 58) para a produção de um novo texto.

## **5. Ditado ao Adulto**

Cada vez mais cedo, as crianças estão expostas à cultura escrita com a qual vão interagindo nos mais diversos contextos e em inúmeras situações comunicativas, mesmo fora do âmbito escolar. Esta interação com o escrito processa-se, não apenas como meras espectadoras, mas também como participantes. Nessas interações, as crianças desenvolvem “diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p. 9). Vão, assim, elaborando concepções sobre o que é a escrita, a sua finalidade e organização e, progressivamente, vão-se apropriando de um código que, apesar de representar o oral, funciona de forma diferente, com regras próprias. Ou seja, no seu contacto com o escrito, as crianças observam, analisam, estabelecem relações e produzem um quadro conceptual sobre o próprio escrito. São estas concepções que vão elaborando à medida que são expostas à linguagem escrita, que lhes permitem ir “compreendendo a representação que fazemos da língua oral através da escrita” (Ribera, 2013, p. 95) e ir adquirindo um domínio progressivo sobre o escrito, nomeadamente serem capazes de estabelecer objetivos para a leitura, de atribuir uma funcionalidade à escrita e de descobrir que os símbolos linguísticos permitem o acesso ao significado. Neste sentido, Ribera (2017) considera que a escola deve apoiar e dar continuidade à “relação natural da criança com a linguagem escrita” (Ribera, 2017, p. 13). Deste modo, Mata (2008) preconiza que a escrita, enquanto processo de apropriação contínuo, pode ser incrementado desde cedo, não se limitando ao ensino formal, uma vez que se desenvolve proporcionalmente à quantidade e à qualidade das experiências efetuadas com o escrito. Porém, à entrada da escola, nem todas as crianças tiveram as mesmas oportunidades de contacto com o escrito. No início da escolarização, o estatuto social e escolar dos alunos é muito contrastante, havendo alguns que apresentam um desfasamento muito grande relativamente ao conhecimento do Mundo do Escrito (Chauveau, 2000). Neste sentido, Medina (2006a) reforça a importância das escolas terem em atenção este desfasamento, pelo que devem ter um papel fundamental na forma como se estabelecem “os primeiros contactos da criança com a cultura do escrito” (Caffieaux, Lecloux, & Van Lint, 2007, p. 3). Também Ribera (2013) reitera esta ideia, salientando a importância da escola não romper com a relação que as crianças pequenas já têm com o mundo da linguagem escrita e que, para tal, lhe dê continuidade e a desenvolva. Desta forma, a escola deve fomentar a imersão num ambiente letrado e criar múltiplas situações de leitura e escrita, numa variedade de situações comunicativas, com o desígnio de que os alunos, mesmo antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever, adquiram conceitos relacionados

quer com as funções da escrita, quer com a descoberta das regras de codificação do sistema de escrita. A este propósito, Mata (2008) refere que, em contexto escolar, a escrita deve estar sistematicamente presente, para que, de forma contextualizada e significativa, as crianças a explorem, a utilizem, a experimentem, a compreendam e a descubram. Assim, ao mesmo tempo que aprofundam o seu conhecimento sobre a escrita, enquanto leitoras, vão também adquirindo competências enquanto produtoras de escrita. Estes conhecimentos que possibilitam a passagem do oral à escrita pressupõem a existência de um “contexto de interação entre um aprendiz e um *ensinante*” (Vertalier, 2017, p. 6).

A escrita é uma atividade complexa que requer conhecimentos conceptuais, procedimentais e atitudinais (Angulo, 2010), não apenas por necessitar do domínio de “técnicas e recursos novos, mas também porque implica a conjugação de diversas operações e processos que atuam sobre o processo de escrita” (Ribera, 2008, p. 37). A sua aprendizagem requer o desenvolvimento de competências gráficas, ortográficas e compositivas e, durante muito tempo, os aspetos compositivos eram deixados para segundo plano, uma vez que se considerava que o desenvolvimento da capacidade de produção textual decorria do simples facto de se escrever. Porém, o ensino da escrita não é uma “simples continuação do ensino do oral e da leitura” (Dolz, 2008, p. 16). De acordo com Barbeiro & Pereira (2007), a competência compositiva, desde o início da escolaridade, deve ser uma das finalidades no ensino da escrita, mesmo antes de a criança ser capaz de dominar as competências gráficas e ortográficas. Como refere Ribera (2002), a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e dos aspetos textuais são dois tipos de conhecimentos que se devem desenvolver em paralelo e desde o início da escolarização.

O *Ditado ao Adulto* constitui-se como um poderosíssimo dispositivo didático para o ensino precoce da escrita (Thévenaz-Christen et al., 2006), através do qual as crianças vão observando a forma como a linguagem escrita permite expressar determinados significados (Medina, 2006a) e vão compreendendo a multiplicidade dos seus usos e finalidades (Barbeiro & Pereira, 2007). De acordo com Hébrard (1986), um dos comportamentos para a aquisição da linguagem escrita passa pela existência de um conjunto de fenómenos de interação entre um locutor adulto (leitor e escritor competente) e uma criança (um locutor que ainda não adquiriu a escrita). Deste modo, e uma vez que a transcrição (processo que envolve, quer a ortografia, quer a caligrafia) não automatizada é um dos principais constrangimentos à escrita de crianças por impor muitas exigências à capacidade limitada de memória de trabalho (Alves et al., 2016), o

*Ditado ao Adulto* surge como um “instrumento que permite não colapsar as capacidades expressivas dos alunos” (Ribera, 2008, p. 134).

Sem constituir um fim em si mesmo, o *Ditado ao Adulto*, enquanto mediação semiótica que resulta da transformação da representação da linguagem através da passagem da oralidade à escrita (Santolària, 2015), conduz a um processo de aprendizagem da interação existente entre o oral e o escrito. A atividade de *Ditado ao Adulto* permite que os alunos tomem consciência sobre o que é um texto e como se constrói, bem como se apropriem do próprio código escrito, que funciona de forma diferente daquele que eles dominam (o oral) e cujo contexto de utilização também é diferente (Pasquier, 1988). Assim, poder-se-á dizer que este dispositivo didático “constrói um espaço intersubjetivo e um reencontro entre os sistema semiótico da linguagem oral e o da linguagem escrita” (Javerzat, 1998, p. 128), sendo que, para tal, “quando se introduzem tarefas relacionadas com o texto escrito, as interações entre as atividades orais e os escritos têm de ser constantes” (Ribera, 2008, p. 26), resultando “a construção do texto como uma tarefa coletiva e social” (Ríos, 2003, p. 16).

Através do *Ditado ao Adulto*, ao mobilizar o oral e ao refletir sobre ele, os alunos tomam consciência da diversidade que constitui o oral e a própria escrita, indo, deste modo, compreendendo as funções da escrita, nomeadamente a de que a escrita serve para registar a oralidade e ajudando-os também a compreender que a passagem do oral para a escrita não é linear, pois não se escreve da mesma forma que se fala e que há elementos característicos da escrita que diferem da oralidade. Ou seja, o *Ditado ao Adulto* constitui um modo de ação didática que permite a iniciação à comunicação escrita (Thévenaz-Christen et al., 2006), proporcionando uma “experiência decisiva para que a criança se torne um verdadeiro leitor-escritor” (Canut, 2009, p. 9).

A introdução no Mundo do Escrito processa-se, como se sabe, através da utilização de textos escritos, que é o que “dá sentido à escrita” (Ribera, 2008, p. 27), sem negligenciar a necessária aprendizagem do sistema de codificação de escrita e, deste modo, o recurso ao dispositivo didático *Ditado ao Adulto* constitui uma “experiência decisiva no processo cognitivo-linguístico de acesso à leitura e à escrita” (Alves et al., 2016; Canut & Guillou, 2017, p. 15), permitindo a apropriação da atividade discursiva através de diversas maneiras de dizer e de se situar na sociedade (Ribera, 2008).

Enquanto meio que possibilita aos alunos que não sabem escrever que o possam fazer, o *Ditado ao Adulto* permite que, precocemente, as crianças desenvolvam as suas competências compositivas (Chartier, Clesse, & Hebrard, 1998). Esta prática possibilita que os alunos “se concentrem unicamente sobre a elaboração cognitiva e conceção do seu texto” (Canut & Guillou, 2017, p. 10), sendo os textos produzidos sem “sobrecarregar

cognitivamente os alunos com o *escrever-grafar*” (Ribera, 2013, p. 98), tarefas que, obviamente, têm que estar muito presentes no início da escolaridade.

Através do *Ditado ao Adulto*, os textos produzidos surgem de uma relação assimétrica entre um aprendiz de leitor/escritor e um adulto proficiente nas capacidades de leitura e escrita (Thévenaz-Christen, 2004). Com o recurso a este dispositivo didático, os alunos concebem mentalmente um texto, produzem-no oralmente e ditam-no a um adulto que o escreve, efetivamente (Canut, 2009). Thévenaz-Christen et al. (2006) sintetizam o processo do *Ditado ao Adulto* como uma atividade em que os alunos têm de (i) formular o conteúdo, (ii) articular o oral com as normas impostas pela escrita, (iii) tentar segmentar as frases em palavras, ditando-as de forma pausada, (iv) interessar-se e seguir com o olhar a escrita do adulto, (v) ouvir a leitura do que foi escrito e (vi) rever o texto. Ou seja, através do *Ditado ao Adulto*, a funcionalidade da escrita experimenta-se através de práticas de escrita, surgindo como uma situação intersubjetiva, no seio da qual se elaboram significações comuns (Javerzat, 1998).

No *Ditado ao Adulto*, “o adulto é, de alguma maneira, a caneta do aprendiz” (Canut, 2009, p. 9), já que a “criança confia ao adulto (que sabe ler e escrever) o texto que ainda não pode escrever” (Hébrard, 1986, p. 88). Porém, o adulto “não é apenas um secretário” (Javerzat, 1998, p. 127), isto é, a sua função não se limita a transcrever o oral. O adulto tem também “o papel de negociador” (Le Moal & Soler, 2016, p. 5), desempenhando a função de mediador da escrita. Estando a interação professor-aluno na base de uma “conceção de aula como um espaço de construção de conhecimentos” (Ríos, 2003, p. 19), durante o *Ditado ao Adulto*, o mediador de escrita “deve escutar, reagir instantaneamente e se adaptar às possibilidades do grupo ou do aluno” (Canut & Guillou, 2017, p. 16). O adulto deverá, assim, assumir um papel interventivo, no sentido de ajudar a adquirir um conjunto de capacidades comunicativas que diferem das da produção oral, nomeadamente que a receção da mensagem a transmitir é diferida e que o recetor não está presente e que o texto tem que ser produzido de forma diferente da oralidade, com o máximo de clareza possível, reduzindo as ambiguidades que a ausência do emissor possam suscitar ao leitor (Pasquier, 1988).

Através de interações constantes, a criança aprende, de forma progressiva, “a fazer funcionar na linguagem oral os constrangimentos da escrita” (Hébrard, 1986, p. 88). Desde modo, ao usar este dispositivo, o adulto, para além de estimular na criança o gosto e saber sobre as produções textuais escritas, funciona como modelo, “explicitando as marcas e as características específicas da linguagem que servem para expressar um significado numa situação determinada” (Medina, 2006b, p. 11), colocando questões sobre o escrito, com a finalidade de levar o aluno a refletir sobre o oral, o escrito e as

relações que se estabelecem entre si. Assim se compreende que Pasquier (1988) saliente que, com este tipo de atividade, não se pretende que os alunos aprendam a ditar, mas que, progressivamente, tomem consciência do que é a escrita, para que serve e como se escreve. Para tal, o mediador de escrita deve, de forma sistemática e consistente, efetuar um conjunto de procedimentos que ultrapassam a mera transcrição das formulações orais dos alunos. Segundo Canut & Guillou (2017), durante a realização do *Ditado ao Adulto*, o mediador de escrita, para além de (i) envolver os alunos na situação de escrita e de (ii) escutar as diversas formulações, (iii) aceitando-as ou recusando-as, deve mesmo (iv) ajudar na produção de formulações aceitáveis do ponto de vista da sua compreensão por parte do futuro leitor, (v) colaborar na organização do texto, (vi) reformular os vários enunciados, (vii) fazer uma síntese das várias sugestões dos alunos e (viii) demonstrar o que é a escrita e para que serve. Assim, torna-se importante acentuar que, tal como afirma Ribera, a eficácia do uso deste dispositivo didático não se “mede através do tamanho dos textos produzidos, nem pela qualidade linguística, mas pelo trabalho linguístico efetuado” (Ribera, 2008, p. 136).

Permitindo “diversas variações em função das capacidades dos alunos, dos objetivos do professor e do que é ditado” (Cordeiro & Thévenaz-Christen, 2013, p. 204), o processo de *Ditado ao Adulto* é evolutivo e o adulto mediador da escrita deve adaptar os seus pedidos e as suas exigências em função dos progressos observados nos alunos. De acordo com Pasquier (1988), numa fase inicial, os alunos, perante uma proposta de escrita, limitam-se a falar sobre o assunto em questão, sem terem em consideração as características do escrito. Nesta fase, o mediador de escrita deve mobilizar a atenção das crianças sobre o que está a ocorrer enquanto escreve, os seus gestos, os espaços que deixa entre as palavras e a orientação da escrita no papel. Progressivamente, os alunos vão tomando consciência de que a mão do mediador reproduz a mensagem que ele diz (Pasquier, 1988). Nesta fase, os alunos já prestam atenção ao traçado e aos gestos do adulto, dizendo-lhe precisamente o que deve escrever. O seu ritmo de produção oral diminui, ditando palavras por unidades de sentido. Durante esta fase, o mediador de escrita deve ir lendo à medida que vai escrevendo, com a finalidade dos alunos irem adquirindo a noção de que os seus enunciados são segmentados em frases e palavras. Numa fase posterior, os alunos já possuem a noção sobre o que é a escrita, então, ditam lentamente, ao ritmo da escrita, “utilizando procedimentos de segmentação silábica, sintagmática ou proposicional” (Ribera, 2008, p. 135). Vão também tomando atenção para o que o adulto escreve e se o que está escrito corresponde ao que é ditado, chegando, por vezes, a propor alterações às suas produções (Pasquier, 1988). Nesta

fase, o mediador de escrita deve reagir como um futuro leitor, colocando as dúvidas que poderão surgir na compreensão do texto.

Por tudo o que se referiu, compreende-se que o processo de produção textual por escrito, através do *Ditado ao Adulto*, resulte de um trabalho conjunto entre as crianças e o mediador de escrita, uma vez que o adulto, através das suas intervenções, deve ajudar o aluno a efetuar as operações necessárias ao ato de escrita, não se estando perante uma mera “transformação de um texto oral, num texto escrito” (Santolària, 2015, p. 55). O mediador de escrita, para além de escrever perante as crianças, de forma legível, pronunciado as palavras à medida que as vai escrevendo, levando-os a tomarem atenção às unidades de sentido, oralizadas, e à sua representação escrita, deverá também ir relendo o texto já escrito, para que os alunos retomem o pensamento, fazendo comentários sobre o texto escrito e levantando questões sobre a sua própria compreensão, no sentido de os levar a participar numa revisão negociada do texto, nomeadamente a nível da coesão e coerência textual. As interações entre os alunos e o mediador de escrita no *Ditado ao Adulto* visam, pois, antes de mais, a transformação entre o que os alunos desejam “escrever (elaboração oral dos conteúdos) e a (re)formulação do conteúdo ditado” (Cordeiro & Thévenaz-Christen, 2013, p. 206), atendendo aos princípios da produção escrita.

Assim, a elaboração de um texto escrito, através deste dispositivo didático, implica a existência de sucessivos e interdependentes textos: (i) o texto tentado; (ii) o texto ditado; (iii) e o texto escrito. O texto tentado é um primeiro texto oral, correspondendo à primeira proposta dos conteúdos que os alunos pretendem que o texto contenha. Ou seja, corresponde às primeiras formulações orais com a finalidade de serem escritas (Ribera, 2002). Com base nos conhecimentos que vão adquirindo sobre a escrita e, fruto da interação com o mediador, surge o texto ditado, ainda um texto oral, que se constitui como o enunciado que os alunos consideram “aceitável para ser escrito” (Ríos, 2003, p. 61). O texto escrito, por sua vez, corresponde ao texto definitivo e resulta de todo o conjunto de formulações e reformulações ao longo da interação levada a cabo no processo de escrita.

Para Pasquier (1988), o *Ditado ao Adulto* completo, ou seja, realizado de forma equilibrada, tendo em atenção todas as suas regras, implica a formulação de um conteúdo, a definição da situação comunicativa e a descoberta, ou o relembrar, das características linguísticas de um certo género de texto, visto que aprender a comunicar por escrito implica a apropriação de capacidades para ser capaz de utilizar os géneros textuais. Deste modo, o *Ditado ao Adulto*, enquanto dispositivo didático que permite aprender a produzir textos escritos, ou seja, “aprender a agir linguisticamente em



situações novas” (Dolz, 2008, p. 19), ganha sentido se inserido num projeto de escrita decorrente de uma situação de comunicação real, já que para se aprender a escrever é “fundamental colocar os alunos perante verdadeiros problemas de escrita” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 13). É este quadro de um projeto de escrita que facilita que os alunos identifiquem o destinatário e o objetivo para a tarefa a realizar, atribuindo, assim, uma intencionalidade à produção textual.

Como é sabido, a aprendizagem da escrita torna acessível aos alunos um conjunto de ferramentas novas e de modelos de linguagem mais complexos (Schneuwly, 1988, p. 50) e, de acordo com Thévenaz-Christen et al. (2006), através do *Ditado ao Adulto* são mobilizadas três componentes da escrita, precisamente aquelas que se definem por contraste com o oral: (i) a situação de comunicação (com ausência do destinatário); (ii) o conteúdo (não corresponde a uma transcrição direta do oral para o escrito); (iii) a materialização da escrita (a escrita ordena sequencialmente no espaço o que na linguagem oral se emite linearmente no tempo). Assim, segundo estes autores, se compreende que dispositivo didático requeira “um conteúdo, um género textual e uma organização temporal para a sua aprendizagem” (Thévenaz-Christen et al., 2006). De igual modo, a realização do *Ditado ao Adulto* deve contemplar todas as fases de facilitação processual da escrita: (i) planificação; (ii) textualização; (iii) revisão.

A produção textual por escrito, por meio do *Ditado ao Adulto*, deve contemplar, portanto, um momento de planificação – que remete para a forma “como o texto final é pensado, previsto e pré-ordenado” (Thévenaz-Christen et al., 2006, p. 36), correspondendo a planificação “à componente que ativa os elementos susceptíveis de serem integrados no texto, que os seleciona e organiza” (Barbeiro, 2003, p. 45). Neste sentido, a planificação é um dos momentos essenciais do processo de escrita, uma vez que integra a construção do conteúdo e a sua adequação à situação comunicativa, em função do destinatário e do género textual, no qual a criança terá que escolher as palavras adequadas ao que pretende dizer.

Também a textualização, enquanto componente que faz surgir uma representação das ideias em linguagem escrita, mediante enunciados aceitáveis, coerentes e apropriados (Canut, 2006), constitui um momento privilegiado do *Ditado ao Adulto*. Através das diferentes modalidades de interações sucessivas que se estabelecem entre o mediador e os alunos, tal como já foi referido, estes vão adquirindo um conjunto de competências de escrita e vão tomando consciência das diferenças existentes entre o oral e a escrita. Neste momento do processo de escrita, o mediador de escrita deverá ajudar os alunos a produzirem oralmente as formulações de forma explícita e estruturada. Lentin (2009) considera mesmo que a qualidade das interações durante o *Ditado ao*

*Adulto* é a responsável pela construção de um texto compreensivelmente aceitável. Canut & Guillou (2017) identificam um conjunto de procedimentos efetuados pelo mediador de escrita durante a textualização que passa (i) pelo encorajamento do aluno, (ii) pela colocação de questões (iii) pela apresentação de várias sugestões possíveis de formulação, (iv) pela realização de sínteses dos enunciados, (v) pela leitura do já escrito e (vi) pelo incentivo à reformulação.

Sendo a revisão textual um dos fenómenos que marca a composição escrita relativamente à da conversação, no *Ditado ao Adulto* este momento do processo de escrita assume um papel determinante. Na realidade, a revisão textual é um processo recursivo e pode efetuar-se relativamente aos diversos componentes da escrita envolvidos (linguísticos e extralinguísticos), designadamente sobre a tarefa em si, o contexto comunicativo, o género textual, a planificação, as unidades textuais de organização e a coesão (Angulo, 2010). Nesta fase, a leitura e a releitura têm de ser procedimentos frequentes para que os alunos se possam aperceber da coerência e da coesão do texto escrito e, assim, se impliquem no ato de redigir, sentindo-se autores do próprio texto.

O *Ditado ao Adulto* pode ser efetuado individualmente (aluno – mediador de escrita), em pequeno grupo (4 a 6 alunos – mediador de escrita), ou grande grupo (turma – mediador de escrita) em função da finalidade a atingir com a sua prática. Para Ribera (2013), a produção de texto através do *Ditado ao Adulto* em grande grupo proporciona uma discussão e uma reflexão sobre as opções a tomar que, provavelmente, não seriam efetuadas se se tratasse de uma produção individual. Independentemente do número de alunos com que se realiza o *Ditado ao Adulto*, é crucial que todos os alunos vejam “o professor a escrever o texto ditado” (Canut & Guillou, 2017, p. 18). Nas situações em que o *Ditado ao Adulto* se efetua com mais do que um aluno, a qualidade das trocas verbais entre crianças e mediador de escrita ou entre crianças entre si são primordiais para a consecução dos princípios que subjazem a este dispositivo didático, uma vez que entre eles “se podem ajudar na hora de aclarar dúvidas” (Ribera, 2013, p. 101).

A perspetiva de Dachet (2002) sobre o *Ditado ao Adulto*, enquanto dispositivo didático, acentua uma das finalidades essenciais deste modo de ensinar precocemente a escrever, ao considerar que “constitui um percurso obrigatório que permite ao aluno entrar, sem dificuldade, nas aprendizagens sistemáticas da leitura e da escrita” (Dachet, 2002, p. 1).

## 6. Quadro Interativo - recurso potenciador da interação

O Quadro Interativo é um instrumento que, quando ligado a um computador e a um projetor, permite que, com um simples toque, se tenha acesso a uma grande diversidade de recursos educativos<sup>14</sup>, possibilitando múltiplas finalidades: (i) quadro branco; (ii) quadro electrónico, com possibilidade de gravação; (iii) ecrã de projetor multimédia; (iv) ecrã projetado do computador (Sampaio & Coutinho, 2013). Constituindo-se como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem interativos, a sua rentabilização permite a realização de “uma gestão mais eficiente do tempo de aula com propostas desafiadoras e enriquecedoras para os alunos” (Sampaio & Coutinho, 2013, p. 743). Conjugando as funcionalidades de três tecnologias (computador, projetor e quadro electrónico), o Quadro Interativo “torna-se uma ferramenta muito versátil, com potencial para aumentar a interatividade no processo de ensino e de aprendizagem” (Reis, 2014, p. 19). Na perspetiva de Cogill (2003), é um instrumento que se diferencia das restantes TIC<sup>15</sup> por ser uma ferramenta diretamente relacionada com o ensino, sendo mesmo encarada pelos professores como uma nova ferramenta de ensino. Com uma utilização que se direciona, essencialmente, para o grupo-turma, este equipamento funciona como um facilitador da ação docente (C. Wood, 2001), enquanto “tecnologia facilitadora da implementação de estratégias e do desenvolvimento das aulas” (Cortesão, 2012, p. 233). Kennewell & Beauchamp (2007) referem mesmo que os professores veem o Quadro Interativo como um recurso cujas funcionalidades proporcionam inúmeros benefícios para o ensino, nomeadamente devido à sua “eficiência, versatilidade, multimodalidade de apresentação e interatividade” (Kennewell & Beauchamp, 2007, p. 228). Para Kennewell (2014), o Quadro Interativo [QI] é um recurso educativo que apresenta distintas funções: (i) orientador, enquanto recurso que possibilita preparar previamente a informação disponível; (ii) organizador, na medida em que, a partir de estruturas predefinidas, permite, em atividades específicas, obter resultados imprevisíveis, tornando possível o professor discutir com os alunos estratégias de resolução; (iii) facilitador, visto que, com base em estruturas mais flexíveis, permite a realização de atividades de construção, nomeadamente envolvendo escolhas, estabelecendo correspondências, ou mesmo efetuando anotações, nas quais alunos e professor podem discutir opções; (iv)

---

<sup>14</sup> Considera-se por recursos educativos ou recursos de aprendizagem os materiais ou meios que têm como “finalidade facilitar o desenvolvimento das atividades de aprendizagem” (Fernandes, 2013, p. 90).

<sup>15</sup> Utiliza-se sempre o acrónimo TIC para referir as Tecnologia de Informação e Comunicação, uma vez que o seu uso se encontra generalizado.

repositório, uma vez que permite que as ideias dos alunos sejam registadas para que posteriormente sejam revistas e objeto de reflexão e revisão.

As funcionalidades proporcionadas pelo QI, e de acordo com De Silva, Chigona, & Adendoff (2016), possibilitam assim uma completa, imersiva, visual e interativa experiência de aprendizagem, podendo o ensino ser enquadrado através da sua utilização numa perspetiva interativa, no qual as contribuições dos alunos são encorajadas, esperadas e estendidas como um dos fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem (De Silva et al., 2016). Neste sentido, Bell (2002) aponta um conjunto de razões para a sua utilização em contexto de ensino e aprendizagem: (i) é ótimo para realizar demonstrações; (ii) é uma ferramenta que permite o uso da cor e da imagem; (iii) adapta-se a diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; (iv) é bem acolhido por alunos de diferentes idades; (v) possibilita o ensino à distância; (vi) permite rentabilizar os recursos existentes na sala de aula, através do uso de apenas um computador; (vii) é uma excelente ferramenta para usar numa perspetiva construtivista de ensino e aprendizagem; (viii) é uma ferramenta atrativa e limpa, sem necessidade de utilização de giz ou de outros materiais; (ix) proporciona o uso, de forma facilitada, do quadro, por alunos com dificuldades motoras; (x) potencia a interatividade; (xi) permite facilmente a interação com outros periféricos; (xii) permite o armazenamento e a impressão da informação. A propósito das diversas funcionalidades que o QI proporciona, Folhas salienta que a sua utilização permite introduzir novas formas de ensino, trazendo, assim, “mais-valias, tanto para os alunos, como para os professores” (Folhas, 2010, p. 9). Smith (2000) acrescenta mesmo que os Quadros Interativos servem de inspiração para a mudança de práticas educativas, nomeadamente para a integração das TIC como estratégia de ensino, permitindo, dessa forma, “a professores e alunos uma tipologia de aula mais dinâmica” (Folhas, 2010, p. 21). Também Ball (2003) refere que o “uso do QI na sala de aula pode influenciar o ensino e a aprendizagem” ao “encorajar os professores a planear atividades interativas para toda a turma”, permitindo, assim, ao “professor poder olhar para a turma” e “concentrar-se nas respostas dos alunos” (Ball, 2003, p. 6). Para além disso, e segundo Folhas (2010), o uso do QI produz efeitos positivos na aprendizagem, nomeadamente através do aumento dos “níveis motivacionais, participativos, de concentração e atenção” (Folhas, 2010, p. 12).

Sampaio & Coutinho (2013) consideram que a introdução em sala de aula dos Quadros Interativos “não permite, em si, transformar pedagogias existentes” (Sampaio & Coutinho, 2013, p. 750). Porém, com base numa análise efetuada a diversas investigações sobre a utilização do QI em contexto educativo, estes autores consideram

que as características deste equipamento apresentam potencialidades, tanto a nível do ensino, como da aprendizagem, tal como se pode ler no Quadro 2.

Potencialidades dos Quadros Interativos	
Ensino	Aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> <li>• São atraentes.</li> <li>• Adaptam-se bem ao ensino de toda a turma.</li> <li>• São fáceis de usar.</li> <li>• Permitem uma incorporação simples de diversos recursos.</li> <li>• Incentivam uma abordagem interativa.</li> <li>• Aceleram o ritmo das aulas através de materiais pré-armazenados.</li> <li>• Conectam-se à Internet, possibilitando a partilha de recursos.</li> <li>• São prazerosos, tanto para professores, como para alunos.</li> <li>• Captam a atenção dos alunos pela motivação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitem, com facilidade, salvar e reutilizar materiais que foram criados e anotados na aula.</li> <li>• Permitem poupar tempo e estender a aprendizagem, por meio de uma sequência de aulas.</li> <li>• Possibilitam que os professores tenham condições de modelar conceitos abstratos de forma a serem mais bem compreendidos pelos alunos.</li> <li>• Podem suportar uma vasta variedade de estilos de aprendizagem.</li> <li>• Estimulam o pensamento, mantendo o foco nos conteúdos explorados.</li> <li>• Aumentam o desempenho dos alunos.</li> </ul>

Quadro 2. Síntese das potencialidade do Quadro Interativo no ensino e na aprendizagem (Sampaio & Coutinho, 2013)

Fernandes (2013) salienta que, entre vários fatores, o potencial dos Quadros Interativos como ferramenta de ensino reside “na qualidade das interações e na promoção de medidas eficazes de questionamento como forma de dinamização dessas interações” (Fernandes, 2013, p. 138). Com vista a compreender as implicações do uso do QI em contexto de sala de aula, Folhas (2010) efetuou uma extensa e pormenorizada análise a vários estudos realizados neste campo de ação, tendo verificado que o seu uso apresenta um conjunto de vantagens, quer para os alunos, quer para os professores (Quadro 3).

Vantagens do uso do Quadro Interativo	
Alunos	Professores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta a atenção e a concentração durante a aula.</li> <li>• Aumenta a motivação para os conteúdos lecionados.</li> <li>• Aumenta a participação e a colaboração.</li> <li>• Garante a permanência no tempo da mensagem e a sua difusão espacial, libertando os alunos da tarefa de copiar para o caderno o conteúdo do quadro.</li> <li>• Desenvolve o pensamento crítico dos alunos.</li> <li>• Desenvolve a autonomia do conhecimento nos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhora a qualidade das aulas (interativas, com recurso a vários tipos de informação).</li> <li>• Aumenta a criatividade na preparação das aulas.</li> <li>• Possibilita a utilização de novas ferramentas pedagógicas.</li> <li>• Aumenta a partilha de recursos e colaboração entre professores.</li> <li>• Facilita a disponibilização aos alunos dos conteúdos em diferentes formatos de apresentação.</li> <li>• Possibilita ao professor registar a aula para posterior utilização.</li> </ul>

Quadro 3. Síntese das vantagens do uso do Quadro Interativo (Folhas, 2010)

Relativamente ao ensino e aprendizagem da língua, Koenraad, Çelik, Higgins, & Hillier (2015) consideram que o uso do QI apresenta um conjunto de potencialidades com o seu uso: (i) facilita a integração dos novos *media* na sala de aula; (ii) aumenta o alcance da interatividade e do envolvimento das aulas; (iii) promove o desenvolvimento da literacia digital; (iv) identifica as necessidades dos alunos recorrendo aos diferentes estilos de aprendizagem. Brown-Wyatt (2011) considera mesmo o QI como uma “indiscutível ferramenta para o aumento das capacidades de uso da língua” (Brown-Wyatt, 2011, p. 180), permitindo uma enorme versatilidade no seu ensino. Solvie (2007) acrescenta que o QI se revela um recurso eficaz na elaboração de atividades para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, bem como para o envolvimento dos alunos na sua realização. Bell (2000) salienta que os alunos que fazem uso desta tecnologia apresentam uma melhoria na sua atitude em relação à escrita. Na perspetiva de Fernandes (2013), o QI pode “potenciar aspetos de suporte a atividades de escrita colaborativa” (Fernandes, 2013, p. 215), nomeadamente através da interação e discussão que se estabelece durante todo o processo. Shenton & Pagett (2007) referem que os professores consideram que o QI pode ser um suporte, tanto no ensino da leitura, permitindo o acesso a uma maior variedade de textos, como no ensino da escrita, facilitando a produção, revisão e gravação de textos.

Ainda dentro das potencialidades do seu uso no ensino da língua, Maher (2011) destaca o facto de as próprias características do QI facilitarem o acesso a recursos multimodais<sup>16</sup> e, dessa forma, servirem de apoio na compreensão dos textos, bem como na preparação da escrita de um texto em grupo-turma. Para este autor, o QI constitui-se como uma poderosa tecnologia para a turma, uma vez “que permite uma variedade de modos, via textos eletrónicos, que se juntam para apoiar a aprendizagem dos alunos”, para além de possibilitar “um nível superior de interatividade” (Maher, 2011, pp. 247, 248). Também Shenton & Pagett (2007) salientam as potencialidades do QI no desenvolvimento da competência multimodal da língua. Por sua vez, Cortesão (2012) ressalta a possibilidade desta ferramenta permitir a construção de instrumentos didáticos adequados à exploração de determinados conteúdos inerentes a diferentes géneros de texto, tanto nas dimensões de compreensão, como de escrita.

O QI apresenta também como mais-valia, a nível de *hardware* e de *software*, a possibilidade de suportar diversas funcionalidades para a criação de ferramentas facilitadoras do ensino e, por consequência, potenciadoras da aprendizagem. Segundo Kennewell & Beauchamp (2007), essas funcionalidades do QI, tanto podem ser

---

<sup>16</sup> Considera-se multimodalidade o conjunto de imagem, som, movimento animado e outros modos de representação e comunicação, sendo a escrita um modo neste conjunto (Jewitt, 2005).

intrínsecas ao programa do sistema digital, como construídas (i) pelo *software* do QI, ou (ii) pelos professores, quer na planificação das aulas, quer, de forma dinâmica, durante a interação na sala de aula, (iii) ou ainda pelos alunos, durante a realização das atividades. Ou seja, nas suas próprias palavras, “as características das ferramentas de apresentação interativa apresentam o potencial de suportar novas formas de interatividade no ensino e de suportar uma pedagogia mais participativa” (Kennewell & Beauchamp, 2007, p. 240).

A interatividade subjacente ao uso do QI ultrapassa a interação dos indivíduos com a tecnologia, pressupondo a existência de uma “interação entre professor-estudante, estudante-estudante e destes com o quadro” (Fernandes, 2013, p. 142). Sob o ponto de vista pedagógico, esta interatividade pode ser alcançada através do diálogo, visto que, e segundo Pahomov (2014), o uso de tecnologia em sala de aula, viabiliza, de variadas formas, a interação e o diálogo, requerido numa abordagem dialógica (interativa) de ensino e aprendizagem. De acordo com esta abordagem, o diálogo, no sentido de interação, assume um especial relevo, uma vez que se considera que o desenvolvimento das capacidades individuais de pensamento é mediado por diálogos, encarados estes como espaços que possibilitam múltiplas vozes, decorrentes das conversas que se estabelecem. Segundo esta abordagem dialógica, as interações que se estabelecem durante o diálogo encorajam as crianças a pensar e a fazê-lo de forma diferenciada, pelo que é necessário que este diálogo deva ocorrer de forma deliberada e não apenas casualmente (Reis, 2014), fruto do acaso da intervenção. O envolvimento dialógico que o QI possibilita proporciona a construção de um espaço digital, no qual “o pensamento se torna emergente, em vez de um produto final do diálogo” (De Silva et al., 2016, p. 143). Quando se faz uso de estratégias interativas, o recurso ao QI possibilita a criação de um espaço digital que fomenta o envolvimento dos alunos no diálogo, ampliando, dessa forma, a sua participação, pelo que poderá funcionar “como um fórum para a discussão” (Davison & Pratt, 2003, p. 33). Na perspetiva de Fernandes (2013), o conceito de interatividade decorrente da conceção do QI “remete para a noção de coautoria, numa dinâmica de aprendizagem aberta, em que cada um dos intervenientes toma parte no diálogo coletivo” (Fernandes, 2013, p. 164). A utilização do QI abre, assim, a possibilidade de criação de espaços dialógicos, tal como Alexander (2010) os concebe: “(i) coletivos, em que os participantes abordam as tarefas de aprendizagem juntas; (ii) recíprocos, nos quais os participantes se ouvem, compartilham ideias e consideram pontos de vista alternativos; (iii) de suporte, onde os alunos expressam suas ideias livremente, sem medo de terem vergonha com respostas “erradas” e se ajudam, mutuamente, a alcançar entendimentos comuns; (iv) cumulativos, em que os participantes aproveitam respostas e outras contribuições orais e as encadeiam em

coerentes linhas de pensamento e de compreensão; (v) intencionais, nos quais a conversa em sala de aula, embora aberta e dialógica, também é planeada e estruturada, com objetivos de aprendizagem específicos” (Alexander, 2010, p. 4). Neste sentido, a utilização do QI pressupõe que as aulas devam ter objetivos claros, ser planeadas como uma sequência, incorporando diferentes abordagens para reforçar a compreensão conceitual e incluir diversas atividades interativas (Sampaio & Coutinho, 2013).

Surgindo, então, como um recurso que apresenta um “potencial imenso para melhorar, tanto a motivação, como as aprendizagens conceituais” (Davison & Pratt, 2003, p. 33), o poder do uso do QI pode ser encarado sob duas perspectivas: (i) no âmbito afetivo, “em termos da motivação crescente e do envolvimento nas tarefas”; (ii) e no âmbito da apresentação de recursos e nos processos de aprendizagem, “potencializando e influenciando o desenvolvimento das capacidades de pensamento, codificação e retenção de informação e de interação entre alunos” (Hodge & Anderson, 2007, p. 272).

Para Manny-Ikan, Dagan, Tikochinski, & Zorman (2011), o QI, em si, permite catalisar a mudança para “métodos interativos e construtivistas” (Manny-Ikan et al., 2011). Porém, essa mudança vai sendo feita de forma progressiva, podendo considerar-se que ocorre em três fases (Burden, 2002): (i) infusão; (ii) integração; (iii) transformação. Deste modo, num primeiro momento, a preocupação central passa pelo uso do QI como uma tecnologia, enquanto mera ferramenta didática, independentemente da sua adequação ao contexto educativo, sem que exista um pensamento estratégico para a sua implementação. Nesta fase, funciona, essencialmente, como uma simples ferramenta de apresentação de conteúdos, predominando uma aprendizagem passiva e com reduzida interação. Numa fase seguinte, quando a tecnologia já se encontra integrada na escola e tendo em conta o contexto específico (turma e área) para a sua utilização, o QI passa a ser visto como uma efetiva ferramenta de ensino, com vista à obtenção dos objetivos de aprendizagem dos vários conteúdos, procurando integrar os vários *softwares* e incentivando os alunos a participar na sua utilização. Numa última fase, o uso do QI é estrategicamente pensado como uma ferramenta interativa, procurando rentabilizar todo o valor que pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo os alunos nesse processo. Tornam-se, assim, o centro da interação, sendo envolvidos na construção ativa do conhecimento. Nesta fase, os professores e alunos usam e criam uma multiplicidade de recursos multimédia que fortalecem os processos de aprendizagem.

Segundo Beauchamp & Kennewell (2010), o ensino interativo que o QI possibilita surge como um dos fatores que contribui para o sucesso das aprendizagens, uma vez que, na perspectiva destes autores, emerge como um dos recursos potenciadores da



interatividade (Beauchamp & Kennewell, 2010). Em função do “grau de controle do professor/aluno, a natureza da interação e o carácter do apoio prestado através do diálogo” (Tanner, Jones, Kennewell, & Beauchamp, 2014) existe um continuum crescente do grau de interatividade (Figura 7), podendo ser vista como “um diálogo, uma conversação entre indivíduos, mediado por meios tecnológicos, em tempo síncrono ou assíncrono, que promovem o contacto, a negociação, os fluxos de informação e a produção de conhecimentos repartidos” (Fernandes, 2013, p. 165). Contudo, como Jesus & Ferrão (2012) referem, “a aula interativa não termina se não houver QI”. De acordo com Masera (2010) esse sucesso do uso do QI encontra-se diretamente relacionado com a forma como os professores fazem uso desta tecnologia.

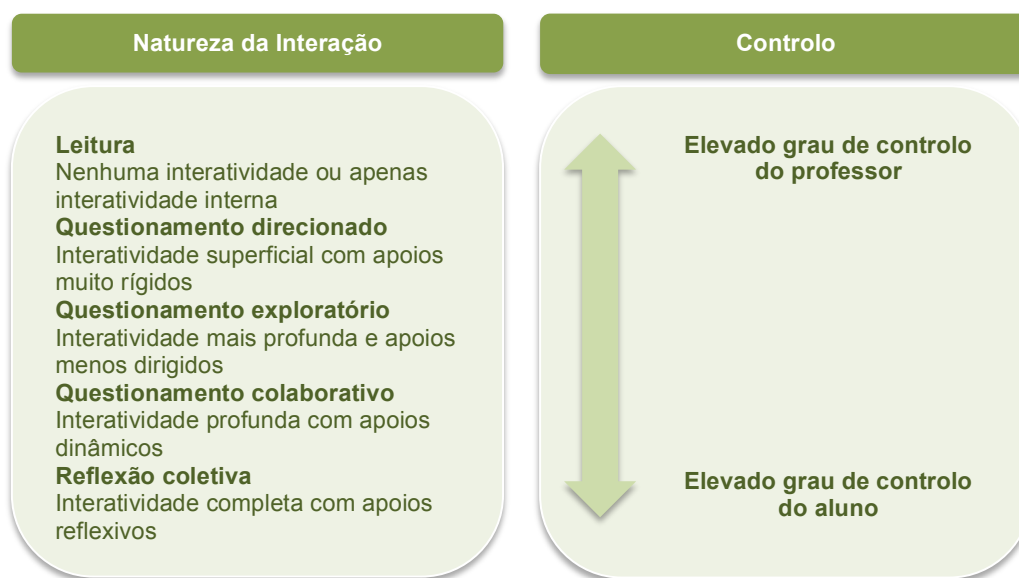


Figura 7. Níveis de Interatividade no Ensino (Tanner et al., 2014)

Atendendo à forma como as TIC são usadas, entre as quais se encontra o QI, podem ser identificadas três formas de utilização: (i) enquanto objeto de interação, no qual as TIC são vistas apenas como «um recurso para interagir sobre...», atribuindo-lhes um papel meramente passivo; (ii) enquanto elemento na interação, ou seja, as TIC são encaradas como «uma solução para interagir com...», as quais podem dispor de recursos para apoiar o aluno através das suas respostas, instruções e comentários; (iii) e enquanto ferramenta para a interação, isto é, «um meio para interagir através de...», em que as TIC podem ser usadas, quer pelo professor, quer pelos alunos, para auxiliar na conjugação dos vários recursos na aprendizagem (Beauchamp & Kennewell, 2010, p. 760).

Sendo o QI uma das TIC disponível em educação, cujo conceito de interatividade está subjacente à sua conceção, o modo como é perspectivado e efetuado o seu uso em

sala de aula envolve a existência de formas diferenciadas de interatividade: (i) interatividade técnica, quando o foco recai sobre a interação com os recursos técnicos do QI, sendo concebida e avaliada em termos de capacidades tecnológicas; (ii) interatividade física, quando a interação se centra na manipulação dos elementos do QI, reduzindo a interatividade para o que ocorre no quadro e não para o que acontece na sala de aula; (iii) e interatividade concetual, quando converge para a interação, a exploração e a construção de conceitos, isto é, quando abre novos espaços para alongar o diálogo (Moss et al., 2007). Interrelacionado com estas formas de interatividade, existe um processo de desenvolvimento no modo como, gradualmente, os professores vão efetuando um ensino interativo com recurso ao QI (Miller, Glover, & Averis, 2005): (i) didática apoiada; (ii) interativo; (iii) interativo aprimorado. Numa primeira fase, os professores usam o QI como “suporte visual para a aula e não como uma estratégia integral para o desenvolvimento concetual” (Miller et al., 2005, p. 3). Ou seja, o QI apenas é usado “como um ecrã branco para projetar ou escrever, ocorrendo uma utilização muito limitada” (Sampaio & Coutinho, 2013, p. 751). Na segunda fase, revelando alguma progressão na forma como os professores fazem uso do QI, este já “é usado para incorporar elementos da aula que desafiam os alunos a pensar, usando uma variedade de estímulos verbais, visuais e estéticos” (Miller et al., 2005, p. 4). Nesta fase, o QI passa a ser o foco de atenção dos alunos, mas sendo, essencialmente, usado para ilustrar, desenvolver e testar alguns conceitos. A última fase, de uso interativo aprimorado, é “marcada pela mudança de pensamento do professor”, procurando este usar o QI “como parte integrante das aulas”, pretendendo assim “explorar a capacidade interativa da tecnologia”, sendo também marcada por uma “considerável interação professor-alunos” (Miller et al., 2005, pp. 4, 5), com vista ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, potenciando, assim, a existência de uma efetiva “sala de aula interativa” (Silva, 2001, p. 11). Esta fase implica, por parte do professor, “um planeamento meticuloso das atividades, a partir de objetivos bem definidos” (Sampaio & Coutinho, 2013, p. 751), isto é, que o professor disponha de uma estratégia pedagógica que sustente as suas práticas de forma a orientar os processos cognitivos dos alunos, assegurando uma aprendizagem eficaz e os torne sujeitos competentes (Fernandes, 2013), ao mesmo tempo que permite elevados graus de interatividade.

A interatividade que o QI possibilita na sala de aula está diretamente subordinada ao grau de controlo do professor em relação à tecnologia, à natureza das interações e ao diálogo que se estabelece. Reis (2014) estabelece uma síntese dos principais fatores que influenciam a interatividade, tendo em consideração o papel dos alunos, do professor e

do Quando Interativo na “conquista de ambientes de aprendizagem interativos” (Reis, 2014, p. 37). (Quadro 4).

Nível de interatividade	Característica	Papel dos alunos	Papel do professor	Papel do Quadro Interativo
1	Leitura	- Recebem informação (passivo).	- Expõe todos os conteúdos. - Controla rigidamente a aula.	- Constitui ecrã simples para projeção.
2	Direcionamento	- Possuem opções de resposta simples e limitadas.	- Expõe a maioria dos conteúdos. - Coloca questões dirigidas. - Controla todas as decisões.	- Revela respostas previstas.
3	Exploração	- Interagem com o professor apresentando as suas ideias. - Ganham algum controlo na interação.	- Apresenta a estrutura básica dos conteúdos. - Coloca questões que estimulam a adoção de um determinado ponto de vista.	- Proporciona recursos variados para o professor. - Serve a apresentação e justificação de ideias dos alunos.
4	Colaboração	- Interagem com o professor na construção do conhecimento. - Influenciam o desenvolvimento da aula.	- Promove o diálogo. - Orienta a discussão. - Interage com os alunos na construção do conhecimento.	- Participa na interação (ferramenta com a qual se interage).
5	Reflexão	- Refletem coletivamente. - Avaliam as suas ideias. - Têm controlo da interação.	- Fomenta a reflexão. - Potencia a comunicação dos alunos.	- Partilha e explora situações que envolvem metacognição.

Quadro 4. Síntese dos Níveis de Interatividade (Reis, 2014)



## **B – ESTUDO**

A realização de uma tese requer a conceção de um conjunto de operações que, com o máximo de rigor, mas também de eficácia, conduza à construção do dispositivo global de investigação, nomeadamente através da definição de um percurso orientador, com vista à construção de conhecimento numa determinada temática e numa problemática específica.

Partindo de um quadro teórico, cujo foco recai sobre o ensino precoce da escrita, o estudo que se apresenta consiste na implementação de um percurso metodológico de investigação-ação, que, para além de ter em vista o avanço do conhecimento nesta temática, possibilita a melhoria de práticas num contexto específico (McNiff & Whitehead, 2011). Deste modo, nesta segunda parte, pretende-se descrever todo o processo de elaboração do estudo, bem como apresentar os resultados obtidos.

## **II – DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA**

A proficiência em leitura e em escrita é cada vez mais valorizada na medida em que permite uma melhor integração na complexidade e instabilidade do mundo atual. Cada vez mais cedo, os indivíduos estão expostos à cultura escrita e a forma como decorre a sua entrada no Mundo do Escrito repercute-se, tanto no seu percurso escolar, como no seu futuro profissional e social.

A linguagem escrita surge diariamente às crianças, nos mais diversos contextos e em múltiplas situações de comunicação, estimulando-as a interagir com o escrito de forma natural e espontânea. Deste modo, as crianças vão elaborando conceções sobre a escrita, o que lhes permite compreenderem as funções e as características desta.

Sendo a aprendizagem e o domínio da escrita um processo de apropriação contínuo, que pode ser incrementado desde cedo, desenvolvendo-se proporcionalmente à quantidade e à qualidade das experiências com o escrito, cabe à escola promover, precocemente, a interação com a cultura escrita em contextos reais de uso, para que, de forma significativa, todas tenham oportunidade de a descobrirem e compreenderem.

Enquanto atividade complexa que é, o desenvolvimento da escrita compreende a aquisição e o domínio de competências gráficas, ortográficas e compositivas. No ensino da escrita, os aspetos compositivos têm vindo a ser deixados para segundo plano, uma vez que se tem vindo a considerar que a evolução da capacidade de produção textual, por um lado, requer o domínio dos mecanismos gráficos e ortográficos e, por outro,

decorre do simples facto de se escrever. Assim, tem sido considerado que as competências compositivas só devem ser objeto de ensino quando as crianças já dominam as competências gráficas e ortográficas. Porém, tal como se deixou antever na primeira parte deste texto, mesmo antes de as crianças terem um domínio sobre essas competências, as capacidades compositivas podem ser objeto de um ensino intencional e precoce.

Neste sentido, o *Ditado ao Adulto* constitui-se como um dispositivo didático para o ensino precoce da escrita, uma vez que permite às crianças que ainda não possuem o domínio das competências gráficas e ortográficas, desenvolverem as competências textuais, centrando-se predominantemente na elaboração e conceção dos aspetos compositivos do texto.

### **III – METODOLOGIA**

A metodologia de um estudo permite orientar o investigador nas opções e nos procedimentos a efetuar em função da questão de investigação, dos objetivos e do conjunto de pressupostos teóricos que enquadram a própria investigação.

Constituindo-se como uma forma particular de dirigir os procedimentos a efetuar, englobando “tanto a estrutura do espírito e da forma de investigação, como as técnicas utilizadas” (Gauthier, 2003, p. 22), a metodologia integra, por se considerarem ser os mais adaptados à problemática do estudo, os vários percursos tidos em conta durante a pesquisa. Ou seja, a metodologia constitui-se como “a organização crítica das práticas de investigação” (Almeida & Pinto, 1990, p. 84). Assim, torna-se necessário clarificar de forma rigorosa as intenções do estudo, com vista à definição do objeto de investigação, tendo em conta a sua pertinência. Deste modo, na metodologia do estudo realizado explicitam-se os procedimentos efetuados, incidindo nas operações de pesquisa, formalizando os diferentes percursos concebidos para serem os mais adaptados aos domínios em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1992).

# 1. Finalidade, questão de investigação e objetivos

## Finalidade

O estudo efetuado visa a produção sustentada de conhecimento teórico e didático para o desenvolvimento precoce da produção textual.

## Questão de Investigação

Perante a problemática apresentada e o quadro teórico de referência, levanta-se a seguinte questão:

A prática do *Ditado ao Adulto*, mediada por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos algumas competências de escrita de diferentes géneros textuais e de fazer emergir a consciência (meta)textual?

## Objetivos

Com esta investigação a efetuar pretende-se:

- compreender de que forma a estratégia pedagógica *Ditado ao Adulto*, implementada através de *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos do 1.º ano algum conhecimento de alguns parâmetros de determinados géneros textuais;
- Analisar a interação alunos-professor durante a produção escrita de determinados géneros textuais através do *Ditado ao Adulto*, mediado por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo;
- Analisar as produções de cada um dos géneros textuais trabalhados, em função das opções de intervenção de cada uma das *Sequências Didáticas* elaboradas.



## 2. Tipologia do estudo

O estudo efetuado integra-se no paradigma interpretativo de investigação, enquanto pesquisa desenvolvida com vista à compreensão de uma determinada ação a partir do ponto de vista daquele que atua (Reichardt & Cook, 1986), na medida em que pretende compreender a relação entre a estratégia utilizada pelo investigador no ensino precoce da produção textual e o desempenho dos alunos em consequência da metodologia utilizada. Assim, procura-se interpretar o resultado das sucessivas intervenções, atendendo a que as situações educativas correspondem a um conjunto de situações que se desenrolam no tempo e “os diferentes momentos não podem ser compreendidos senão em relação à sequência do seu desenvolvimento” (Mialaret, 2001, p. 52).

Na pesquisa realizada, o objeto de estudo é analisado em seu contexto natural, procurando atribuir-lhe um sentido (Pires, 2008), coexistindo “uma interdependência entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (Sarmiento, 2011, p. 142). Deste modo, a realidade analisada é construída com base em representações do real, o que implica a existência de uma reconstrução da “complexidade da ação e das representações da ação” (Sarmiento, 2011, p. 142). Assim, ao se pretender penetrar numa realidade que, tal como Gonçalves (2006) refere, é portadora de significados e da qual o investigador faz parte, procurando captá-la e compreendê-la, e inerente à interpretação que traz para o estudo, o pesquisador deve ter consciência do risco de subjetividade que este tipo de investigação implica.

Inserido num paradigma interpretativo, apresenta-se como um estudo de natureza qualitativa de investigação, visto que se procura compreender uma realidade particular a partir da perspetiva dos que fazem parte do estudo (Gondim, 2003). Sendo a fonte dos dados, o ambiente natural em que são produzidos, pretende-se interpretar os fenómenos ocorridos, captando a multiplicidade dos significados das ações individuais e das interações dos intervenientes no processo (Denzin & Lincoln, 2000). Assim, é intenção desta pesquisa descrever, analisar e compreender todo o processo de interação do investigador, enquanto professor, com os alunos do 1.º ano de escolaridade durante a aplicação de uma estratégia de ensino precoce da produção textual, o *Ditado ao Adulto*, mediado por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo. Para tal, a pesquisa envolve a análise de uma variedade de materiais empíricos, procurando “assegurar a compreensão profunda do fenómeno em questão” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 5), descrevendo-o e pretendendo explicá-lo, sem pretensão de que os dados sejam generalizáveis.

A nível dos procedimentos metodológicos, o estudo enquadra-se dentro da investigação-ação, uma vez que, para além de se pretender efetuar uma ação de transformação de uma realidade concreta, que se prende com a forma como se processa o ensino da escrita, nomeadamente a produção textual no início da escolaridade, também se pretende produzir conhecimento com base nas transformações realizadas (Hugon & Seibel, 1990). Ou seja, com a pesquisa pretende-se “estimular a mudança, aprender a partir dessa mudança, promover mais mudanças e aprender com elas” (Burns, 2015, p. 434).

Subjaz, pois, aos procedimentos da investigação-ação um processo de reflexão sistemático capaz de conduzir à mudança da prática educativa, com o objetivo de a transformar e melhorar (Benavente, Costa, & Machado, 1990). O potencial da investigação-ação reside na alternância que se estabelece entre a ação e a reflexão, cujo processo passa, de forma sistemática, por uma dinâmica cíclica entre a ação e a reflexão (Moreira, 2001). Segundo Dolbec (2003), a investigação-ação caracteriza-se pela existência de um esforço contínuo de ligar e de realizar, em simultâneo, a ação e a reflexão. Assim, “conjuga ação e reflexão, teoria e prática, numa procura de soluções práticas para problemas” (Bradbury, 2015, p. 1) concretos, tendo como propósito compreender uma determinada problemática, melhorando-a. Assim, a investigação-ação permite analisar de que forma a ação do investigador influencia, não só a aprendizagem dos outros, mas também a sua própria aprendizagem (McNiff & Whitehead, 2011). Sendo um processo complexo, organiza-se com vista à produção de conhecimentos sobre uma realidade específica, à introdução de uma transformação, procurando dar uma solução ao problema identificado, e ao desenvolvimento de competências de todos os participantes (Esteves, 1986).

Segundo Bradbury (2015), na investigação-ação, o investigador preocupa-se com a orientação e aplicação da pesquisa a desenvolver, mas também com o envolvimento dos participantes “na definição do problema, no planeamento e na realização da pesquisa, na interpretação dos resultados, na planificação das ações e na avaliação dos resultados” (Bradbury, 2015, p. 3). Uma vez que numa investigação-ação são os próprios profissionais que investigam as suas práticas, o *eu* do investigador torna-se o centro da investigação (McNiff & Whitehead, 2011). Deste modo, na pesquisa realizada, e visto que o investigador desempenhou funções de professor, tornando-se objeto do seu próprio estudo, de forma a que a sua intervenção com os alunos constitua um efetivo estudo de investigação-ação, os procedimentos metodológicos tiveram que ser delineados com base numa estrutura orientadora.

### 3. Procedimentos Metodológicos

McNiff & Whitehead (2011) consideram que a investigação-ação “gera um tipo especial de conhecimento” na medida em que, para além de permitir melhorar as práticas, permite também a obtenção de descrições e explicações para o que se faz, enquanto se melhoram as práticas. Isto é, permite “gerar novos conhecimentos que alimentam uma nova teoria” (McNiff & Whitehead, 2011, p. 14).

A investigação-ação consiste num processo ordenado e sistemático. Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos do estudo, considerou-se que, no processo de investigação-ação implementado, os procedimentos recomendados por McNiff & Whitehead (2011) seriam os que melhor se adequariam à pesquisa. Estes autores preconizam que a investigação-ação é um processo sistemático e cíclico de investigação em espiral que engloba diversos procedimentos: (i) observar; (ii) refletir; (iii) atuar; (iv) avaliar; (v) modificar; (vi) seguir em novas direções (Figura 8).

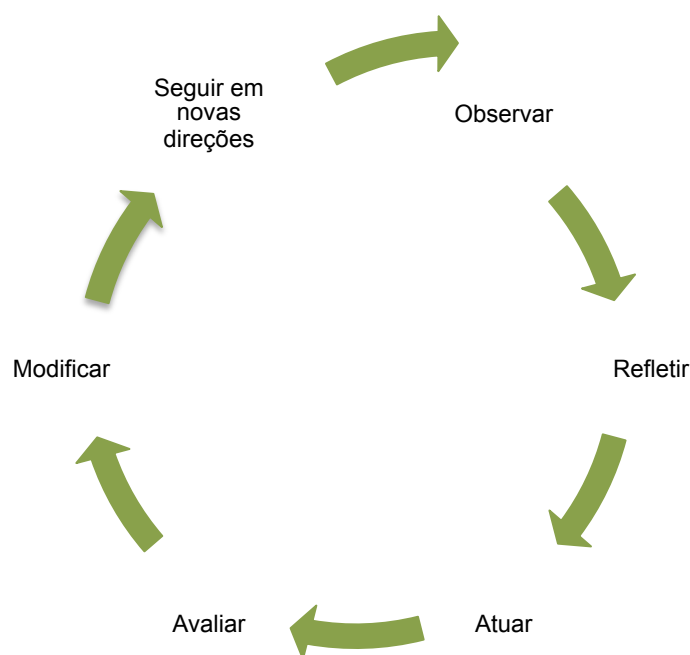


Figura 8. Um ciclo de investigação-ação (McNiff & Whitehead, 2011)

O processo de investigação-ação em educação implica a identificação de um problema concreto que conduz ao processo sistemático de intervenções sucessivas. Assim, a problemática da investigação-ação realizada constitui-se a partir das observações e reflexões do investigador, enquanto professor em exercício. Para

concretizar, caracterizar e identificar melhor a problemática do estudo efetuou-se um estudo exploratório.

### **3.1 Estudo Exploratório**

A investigação-ação realizada partiu de um estudo exploratório efetuado, no final do ano letivo 2010/2011, em três turmas do agrupamento de escolas onde a pesquisa se veio a realizar.

Constituindo-se como “a primeira etapa de uma investigação mais ampla”, permitindo uma “visão geral, de tipo aproximativo” (Gil, 1994, p. 45), ao penetrar na “essência de uma situação, captar a sua complexidade e interpretar o seu sentido” (Gauthier, 2003, p. 146), a execução de um estudo exploratório apresenta como propósito desenvolver, clarificar e modificar conceitos e ideias, com vista à formulação, de forma o mais precisa possível, do problema (Gil, 1994).

A necessidade de se efetuar este estudo exploratório, para além de ser decorrente do procedimento seguido na pesquisa (investigação-ação), ao qual está implícita a existência de um problema particular de uma realidade concreta, prende-se com o facto da temática a estudar ser pouco explorada em Portugal, requerendo, assim, a sua delimitação, por forma a possibilitar a definição de procedimentos de investigação mais sistematizados (Gil, 1994).

#### **Finalidade**

Com este estudo exploratório pretendeu-se identificar os conhecimentos sobre determinados géneros textuais dos alunos do 1.º ano de escolaridade, após um ano de ensino formal da escrita, e conhecer as concepções dos respetivos professores sobre o ensino inicial da produção textual.

#### **Procedimentos**

O estudo exploratório consistiu na recolha e análise de dados obtidos através da escrita de textos de diferentes géneros, durante os meses de maio e junho de 2011, e na realização, em junho de 2011, de entrevistas semiestruturadas aos professores dos alunos envolvidos.

Para a realização do estudo com os alunos, foi pedida a autorização dos encarregados de educação, tendo ficado salvaguardado a confidencialidade e o anonimato (Anexo 1).

## População

Participaram no estudo exploratório 45 alunos de 3 turmas do 1.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Vagos e os 3 respetivos professores (Anexo 2). A média de idades<sup>17</sup> dos alunos do estudo exploratório era de 6 anos e 3 meses, situando-se entre os 5 anos e 8 meses e os 6 anos e 8 meses. Apenas 4 dos 45 alunos não frequentaram o ensino pré-escolar. A média de idades dos pais dos alunos do estudo exploratório era de 38 anos e a das mães era de 35 anos. A maioria dos pais tinha o 9.º ano de escolaridade e a maioria das mães tinha o 12.º ano. Apenas 5 pais e 9 mães tinham como habilitações literárias o ensino superior. Somente 3 pais tinham o 4.º ano de escolaridade (Quadro 5).

N.º alunos	Idade		Frequência do ensino pré-escolar	Pai		Mãe	
	mínima	máxima		média de idades	habilitações literárias	média de idades	habilitações literárias
45	5A 8M	6A 8M	41	38A	Dout. - 0 Mest. - 0 Lic. - 5 Bach. - 1 12.º - 10 9.º - 12 6.º - 10 4.º - 3 NR - 4	35A	Dout. - 1 Mest. - 2 Lic. - 5 Bach. - 1 12.º - 15 9.º - 13 6.º - 8 4.º - 0 NR - 0

Quadro 5. Síntese da população do estudo exploratório

## Textos produzidos

Apresentou-se aos alunos propostas de escrita de 3 géneros textuais: i) história; (ii) carta; (iii) relato de atividade. Para que as produções textuais fossem efetuadas seguindo os mesmos procedimentos, o autor da pesquisa deslocou-se às turmas e apresentou as propostas de escrita, limitando-se a ler as instruções (Anexo 3). Durante a produção dos textos manteve-se na sala de aula, juntamente com o respetivo professor, não havendo interação entre alunos, professor e investigador. Foram recolhidos 43 histórias<sup>18</sup> (Anexo 4), 45 cartas (Anexo 5) e 44 relatos de atividade<sup>19</sup> (Anexo 6), tendo sido codificados de forma a garantir o anonimato dos alunos.

## Entrevistas aos professores

Atendendo à temática, ao objetivo e às finalidades do estudo, considerou-se pertinente a realização de entrevistas, uma vez que são uma técnica de recolha de dados

<sup>17</sup> A idade dos alunos foi determinada com base na data estabelecida para a escolaridade obrigatória (15 de setembro do ano letivo).

<sup>18</sup> Os alunos P1A21 e P3A15 faltaram à escola no dia de escrita da história.

<sup>19</sup> O aluno P3A3 faltou à escola no dia de escrita do relato de atividades.

que permitem “tornar explícito o universo do outro”, revelando “o que o outro pensa e que não pode ser observado” (Savoie-Zajc, 2003, p. 284). Para além deste aspeto, esta técnica possibilita «uma verdadeira troca» (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193) entre investigador e interlocutores do investigador, criando-se uma “dinâmica de co-construção de sentido” (Savoie-Zajc, 2003, p. 279). Na interação que se estabelece, o interlocutor expressa as suas perceções, as suas interpretações ou as suas experiências e o investigador, através das suas perguntas abertas, facilita essa expressão, procurando, no entanto, que ele não se afaste dos objetivos da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Visto que se optou pela realização de entrevistas semiestruturadas, estas foram efetuadas em função de um guião (Anexo 7), estruturado com os campos de interesse e as questões de orientação, que permitiam obter dados pertinentes para a pesquisa (Quadro 6).

Campos de interesse	Produção de textos	Tempo letivo, em média, utilizado na escrita de textos
		Altura do ano letivo em que inicia a escrita de textos
		Atividades de escrita efetuadas
	Géneros textuais	Contacto com textos de diferentes géneros
		Número, em média, de géneros escritos
		Modo de escrita dos textos (em grupo, a pares, individual)
	Dificuldades	Tipo de dificuldades apresentadas na escrita de textos
		Género que julga que os alunos apresentam mais dificuldades
	Opinião do interlocutor	Ensino da escrita no 1.º ano

Quadro 6. Campos de interesse do guião de entrevista

As entrevistas aos professores foram efetuadas individualmente e decorreram na sala de aula, depois de os alunos já terem produzido os textos dos três géneros, tendo estado apenas presentes os professores e o investigador. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas<sup>20</sup> (Anexos 8, 9 e 10).

### **Análise dos dados**

Com a realização de um estudo exploratório pretende-se conhecer o objeto de estudo na sua globalidade, possibilitando que o problema da investigação se torne mais explícito. Atendendo ao seu carácter flexível e informal, num estudo exploratório, a análise dos dados é feita de forma mais superficial e sem o recurso a procedimentos estruturados (Gil, 1994).

<sup>20</sup> Para garantir o anonimato dos professores, nas transcrições das entrevistas utilizou-se o código P1, P2 e P3. Esta codificação será utilizada sempre que se fizer referência a qualquer um deles.

- Textos

Com os textos produzidos pelos alunos do estudo experimental, procedeu-se a uma análise global dos aspetos textuais, procurando identificar a presença de alguns elementos da composição de cada um dos géneros (Quadro 7).

Tópicos de análise	Organização visual dos textos	Título	
		Corpo do texto	
		Marcação de parágrafos	
	Elementos da estrutura dos textos	história	Personagens
			Tempo
			Problema desencadeador
			Peripécias
			Desenlace
		carta	Localidade e data
			Saudação e destinatário
			Assunto
			Despedida
			Assinatura
		relato	Tempo
			Espaço
			Intervenientes
			Atividade
			Opinião

Quadro 7. Tópicos de análise dos textos do estudo exploratório

A globalidade das histórias produzidas surgem como um bloco textual (88,37%), sem marcação de parágrafos (95,35%). A maioria das histórias não apresenta título (95,35%). A personagem principal é, essencialmente, apresentada na situação inicial (93,02%), mas apenas é caracterizada por um dos alunos (2,33%). Na totalidade dos textos surgem personagens secundárias (100%), que também só são caracterizadas por um aluno (2,33%). A grande maioria dos alunos faz referência aos espaços em que decorre a história (88,37%). Porém, apenas alguns alunos a situam no tempo (11,63%). É evidente a existência de um problema desencadeador da ação na maioria dos textos (90,70%). Também na maioria dos textos, surgem peripécias (88,37%), havendo, no entanto, ações que não se encontram focalizadas na resolução do problema (65,12%) e que não se articulam entre si (28,57%). Apenas pouco mais de metade dos alunos apresenta um desenlace para o problema adequado às peripécias (65,12%).

Na maioria das cartas escritas, o texto surge como um bloco textual (91,11%), sem marcação de parágrafos (77,78%). Nenhum dos alunos incluiu a localidade e a data nos seus textos. A grande maioria não efetua a saudação (75,56%) e apenas cerca de metade inclui o destinatário (57,78%). A grande maioria, no assunto da carta, aborda os

tópicos solicitados na instrução de escrita (86,67%). Contudo, em alguns textos, os tópicos surgem desligados entre si (7,69%) e, na maioria das vezes, não apresentam sequencialização (79,92%). A generalidade dos alunos não efetua a despedida no final da carta (71,11%), nem incluiu a assinatura (91,11%).

Na escrita do relato de atividade, os textos da maioria dos alunos surgem como um bloco textual (93,18%), sem marcação de parágrafos (88,64%) e sem título (86,36%). A generalidade dos alunos situa as atividades no tempo (79,55%), fazendo-o no parágrafo inicial (54,55%). Na maioria dos textos não há referência ao espaço onde decorreu a atividade (70,45%), nem aos intervenientes (70,45%). Apenas cerca de metade dos alunos apresenta a atividade (54,55%). Também cerca de metade dos alunos não emite a sua opinião sobre a atividade realizada (45,55%).

Da análise global dos textos realça-se o facto de os alunos apresentarem um domínio reduzido da produção textual por escrito e um desconhecimento da estrutura dos géneros textuais, com exceção do género história, visto que a generalidade dos alunos incluiu os elementos da sua estrutura. Este aspeto pode estar relacionado com o facto de a história ser um género com o qual, habitualmente, os alunos contactam, tanto em contextos escolares, como extraescolares.

- Entrevistas

Procedeu-se à análise das entrevistas seguindo como tópicos de análise os campos de interesse definidos no guião.

No que concerne à produção textual, os professores do estudo exploratório referiram que realizam a atividade de escrita de texto com frequência, variando entre “duas horas por semana” (P2) e “quase diariamente” (P3). Os três professores acrescentaram que, normalmente, só iniciam a escrita de textos com os alunos do 1.º ano no “3.º período” (P1), “depois de ter dado as letras” (P2) e “a partir dos casos especiais de leitura” (P3), uma vez que “é quando [os alunos] já têm um bocadinho mais de segurança a fazê-lo e já o fazem com maior facilidade” (P1) e os alunos já possuem “um leque mais variado de palavras”. Até a essa altura, os alunos vão escrevendo “frases sobre imagens” (P3) e “a partir de palavras que vamos dando” (P2). A produção textual consiste na escrita de “um pequeno texto sobre [uma] imagem” (P3), “ou de uma personagem” (P2) que aparecem “quando andamos a dar as letras” (P2). A professora P1 referiu que realiza com os alunos a “escrita de texto livre, que depois é trabalhado e visto em conjunto”, bem como a escrita de histórias “através das palavras que eles escrevem”.

Em relação aos géneros textuais, os professores referiram que os alunos contactam com histórias, reconto de histórias, cartas, recados, relato de atividades,



descrições e instruções. Nenhum dos professores tem uma noção exata do número de géneros textuais com que os seus alunos contactam, nem da frequência com que o fazem. A escrita dos diferentes géneros de textos é efetuada, quer em grupo-turma, quer a pares, ou ainda individualmente, tendo um dos professores acrescentado que considera que deve “variar a estratégia, não ser sempre a mesma” e que “depende também do tema que se proporciona mais” (P3).

Relativamente às dificuldades que os professores anteviam que os seus alunos iriam apresentar no estudo exploratório, estas prendiam-se com os erros ortográficos, visto que “tinham muitas dificuldades e depois tinham medo de estar a escrever mal” (P2), e com o desconhecimento do género pedido pela instrução de escrita, uma vez que “não percebiam que tipo de texto que estava a lhes ser pedido e não cumpriam o que era” (P2). O professor P3 acrescentou que o género textual em que os seus alunos “tiveram mais facilidade foi no texto narrativo” e que tiveram mais dificuldade no “género de texto que é trabalhado menos vezes na sala de aula” (P3).

No que se refere ao ensino da escrita no 1.º ano de escolaridade, os professores consideram que no “1.º ano é muito difícil” (P1), nomeadamente “ensinar a escrever textos” (P2). Estas dificuldades prendem-se com o facto de que “eles ainda não têm a competência de escrita, nem a nível ortográfico, nem têm noção nenhuma de construção de que é que é um texto” (P1). Porém, a professora P3 refere que o ensino da escrita deve ser iniciado desde o início da escolaridade, dado que “no 1.º ano, eles assimilam muito bem” e que “se eles tiverem motivação para fazer, até conseguem e procuram fazer o que os professores pedem” (P3).

### **Identificação do problema**

Verificou-se que, no caso dos alunos do estudo exploratório, o ensino inicial da língua escrita é, essencialmente, dirigido para o desenvolvimento do código, centrado nos aspetos técnicos; o ensino intencional da escrita de determinados géneros textuais é marginalizado.

## **3.2 Intervenção**

Antes da realização da intervenção, efetuou-se um pedido de autorização ao diretor do Agrupamento de Escolas, sendo apresentado o estudo que se pretendia efetuar e a sua calendarização (Anexo 11), tendo sido autorizado a sua realização.

A intervenção consistiu na implementação de três ciclos de investigação-ação, numa turma com alunos do 1.º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2011/2012. Decorreu semanalmente, à sexta-feira, nos tempos letivos da tarde, totalizando 27 sessões, com a duração de 2 horas cada uma (Anexo 12).

Em cada um dos ciclos de investigação-ação foram efetuados os procedimentos preconizados por McNiff & Whitehead (2011) e coerentes com o que foi explanado no referencial teórico desta investigação:

- Observar: realização de um questionário, integrado numa atividade de carácter lúdico (concurso televisivo) para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o escrito:

- Refletir: análise dos resultados do questionário, elaboração do modelo didático do género e conceção da *Sequência Didática*;

- Atuar: implementação de uma *Sequência Didática* para um género textual com recurso ao Quadro Interativo:

- Situação de comunicação: proposta de escrita colaborativa, em grupo-turma, de um determinado género textual;
- Produção inicial: escrita do texto através do *Ditado ao Adulto*, sem interação do professor-investigador;
- Módulos: implementação de 5 módulos definidos em função da análise da produção inicial e do modelo didático do género;
- Produção final: escrita do texto através do *Ditado ao Adulto*;

- Avaliar: análise dos progressos efetuados entre a produção inicial e a produção final;

- Modificar: planificação de um novo ciclo de investigação-ação para outro género textual.

Uma vez que o investigador não se encontrava a lecionar o 1.º ano de escolaridade, ano em que se pretendia implementar o projeto de investigação-ação, a seleção da turma com que se realizou a intervenção foi efetuada com base em quatro critérios: (i) pertencer ao agrupamento de escolas onde se realizou o estudo exploratório; (ii) ser constituída apenas por alunos do 1.º ano de escolaridade; (iii) a sala de aula estar equipada com um Quadro Interativo; (iv) o docente titular de turma ter efetuado uma formação sobre o ensino inicial do português com o investigador<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> A inclusão deste critério prendeu-se com a necessidade de assegurar que o ensino do código se efetuasse com base em textos, trabalhando em interação a via lexical e a via fonológica, já que a intervenção no estudo apenas se centrou nos aspetos textuais.

### 3.2.1 Constituição do grupo de intervenção

Para a realização da intervenção foi efetuado um pedido aos encarregados de educação dos alunos, apresentando a finalidade do estudo e os procedimentos usados na recolha de dados, bem como a garantia de confidencialidade e de anonimato dos alunos (Anexo 13). Assim, procedeu-se ao anonimato através do estabelecimento de uma codificação que foi utilizada em toda a investigação.

A turma era constituída por 15 alunos, tendo a intervenção sido efetuada com a totalidade dos alunos (Anexo 14). Porém, no estudo apenas foram tidos em conta os dados de 14 alunos, uma vez que se excluiu um deles, um aluno com Necessidades Educativas Especiais (défice cognitivo acentuado). A opção pela sua exclusão prendeu-se com a necessidade de garantir que as eventuais dificuldades apresentadas pelos alunos do estudo não eram originadas por um funcionamento intelectual baixo, condicionando assim as suas aprendizagens.

A média de idades<sup>22</sup> dos alunos do estudo era de 6 anos e 2 meses, situando-se entre os 5 anos e 9 meses e os 6 anos e 6 meses. Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar. A média de idades dos pais dos alunos do estudo era de 37 anos e das mães era de 35 anos.

A maioria dos pais dos alunos tinha o 6.º ano de escolaridade e das mães tinha o 9.º ano. Nenhum dos pais ou das mães tinha como habilitações literárias o ensino superior e 2 pais e 1 mãe tinham o 4.º ano de escolaridade (Quadro 8).

Sendo de localidades diferentes, mas pertencentes ao mesmo concelho, a população do estudo não difere muito da população do estudo exploratório. A média de idades dos alunos é muito próxima (E – 6A 2M / EE – 6A 3M), com um elevado número de alunos com frequência do ensino pré-escolar (E – 100% / EE – 91%). A diferença é notória apenas no que se refere às habilitações literárias, em que nenhum dos pais dos alunos do estudo têm o ensino superior, enquanto que no estudo exploratório há pais com esse grau de ensino (E – 0% / EE - 17%).

N.º alunos	Idade		Frequência do ensino pré-escolar	Pai		Mãe	
	mínima	máxima		média de idades	habilitações literárias	média de idades	habilitações literárias
14	5A 9M	6A 6M	14	37A	12.º - 3 9.º - 4 6.º - 5 4.º - 2	35A	12.º - 4 9.º - 6 6.º - 3 4.º - 1

Quadro 8. Síntese da população do estudo

<sup>22</sup> A idade dos alunos foi determinada com base na data estabelecida para a escolaridade obrigatória (15 de setembro do ano letivo).

### 3.2.2 Géneros textuais elegidos

Subjacente ao modelo de intervenção didática que se pretendia implementar, a conceção das *Sequências Didáticas* partiu de um projeto de escrita, de forma a atribuir intencionalidade comunicava às produções dos alunos: troca de correspondência interescolar<sup>23</sup>. Ao longo do ano letivo, os alunos da turma de intervenção (sul do distrito de Aveiro) trocaram correspondência com um grupo de alunos de uma escola pertencente a outro agrupamento de escolas (norte do distrito de Aveiro).

1.<sup>a</sup> correspondência: carta do grupo de alunos de outra escola, dando a conhecer um projeto de escrita de histórias do seu agrupamento; convite a ler as histórias; sugestão de escrita de uma história.

2.<sup>a</sup> correspondência: carta de resposta dos alunos da intervenção, agradecendo o contacto; apresentação da história elaborada; pedido de opinião sobre a história.

3.<sup>a</sup> correspondência: carta de resposta do grupo de alunos da outra escola, dando a opinião sobre a história; apresentação das atividades desenvolvidas na escola pelo Carnaval; pedido para conhecer a atividade realizada na escola pelo Carnaval.

4.<sup>a</sup> correspondência: carta de resposta dos alunos da intervenção (individual), dando a conhecer o relato da atividade do Carnaval.

Para os alunos do estudo, os géneros textuais, objeto da intervenção nas *Sequências Didáticas*, foram decorrentes da troca de correspondência. Porém, os géneros textuais foram previamente definidos entre os professores dos dois grupos de alunos.

Assim, os géneros textuais elegidos para a intervenção com os alunos do estudo foram: (i) história; (ii) carta de resposta; (iii) relato de atividade.

No início da escolaridade, o género textual história é um género com o qual a generalidade dos alunos já contactou, quer de forma informal, no meio familiar e social, quer de forma formal, no ensino pré-escolar. Deste modo, e visto que, provavelmente, seria um género que os alunos do estudo teriam um maior conhecimento, considerou-se que a história deveria ser o género escolhido para iniciar a intervenção.

Estando a intervenção incorporada num projeto de troca de correspondência, definiu-se que o segundo género a trabalhar deveria ser a carta de resposta, para que os alunos adquirissem conhecimentos que, de forma contextualizada, permitissem participar no projeto de escrita.

---

<sup>23</sup> As cartas integram os documentos de cada uma das *Sequências Didáticas* elaboradas, pelo que serão apresentadas no ponto 3.2.3 *Sequências de Didáticas*, deste capítulo.

Sendo o investigador professor do 1.º ciclo, com mais de 20 anos de serviço, o que lhe permitia ter conhecimento de que o relato de atividades é um género recorrente neste ciclo de ensino, optou-se por tal seleção para a intervenção.

### **3.2.3 Sequências Didáticas**

O estudo realizado, ao ser uma investigação-ação, incluiu a implementação de 3 ciclos de intervenção. Para cada um destes ciclos, foi concebida uma *Sequência Didática* dirigida a um género textual.

Tendo o construtivismo e o interacionismo sociodiscursivo como pressupostos teóricos subjacentes a toda a investigação, a elaboração de cada *Sequência Didática* decorreu na ZDP dos alunos do estudo. Assim, as três *Sequências Didáticas* implementadas foram concebidas tendo em conta: (i) os conhecimentos dos alunos sobre o escrito<sup>24</sup>, obtidos no primeiro momento de cada ciclo de investigação-ação - avaliar; (ii) os conhecimentos dos alunos sobre o género, conseguidos através da análise da produção inicial; (iii) os conhecimentos que se esperava que os alunos viessem a adquirir, definidos, quer para o conhecimento do escrito, quer para o conhecimento do género.

Para cada género textual foi elaborada uma *Sequência Didática* que foi implementada em 7 sessões, de 2 horas cada. A sua planificação seguiu a estrutura base preconizada por Dolz & Schneuwly (1998):

- Situação de comunicação e Produção inicial – 1 sessão;
- 5 Módulos – 5 sessões;
- Produção final – 1 sessão.

A sua concretização passou pela elaboração de um plano que incluía: (i) as etapas da *Sequência Didática*; (ii) os objetivos a atingir em cada uma das etapas; (iii) a sequência de atividades realizadas com vista a alcançar os objetivos; (iv) os materiais requeridos para a sua execução.

As *Sequências Didáticas* foram concebidas para serem realizadas tendo o Quadro Interativo como o recurso educativo principal, envolvendo várias funcionalidades e *softwares* diversos.

---

<sup>24</sup> As questões efetuadas na atividade lúdica (concurso televisivo) para a identificação dos conhecimentos dos alunos sobre o escrito foram concebidas a partir do Teste de linguagem técnica da leitura/escrita (Martins, Mata, Peixoto, & Monteiro, 2000).

### 3.2.3.1 História – 1.º ciclo de intervenção

Para o género textual história foi concebida uma *Sequência Didática* (Anexo 15) composta por 6 etapas com objetivos a atingir em cada uma delas (Quadro 9).

Etapas	Objetivos
<b>Situação de comunicação</b>	- Apresentar a situação de comunicação.
<b>Produção Inicial</b>	- Produzir o primeiro texto.
<b>Módulo 1</b>	- Distinguir texto de imagem. - Distinguir o género textual – história, entre outros géneros. - Identificar os elementos da estrutura da história: título; personagens; espaço; tempo; problema; peripécias; desenlace. - Reconhecer a presença dos elementos da estrutura da história em várias histórias.
<b>Módulo 2</b>	- Reconhecer a presença dos elementos da estrutura da história em várias histórias. - Identificar a personagem principal de uma história. - Identificar a ausência da estrutura da história na primeira produção dos alunos. - Planificar a história a escrever.
<b>Módulo 3</b>	- Definir as características dos elementos da história. - Planificar a história a escrever.
<b>Módulo 4</b>	- Planificar a história a escrever. - Reconhecer a importância de seguir a estrutura da história na planificação de uma história. - Identificar expressões iniciais das histórias
<b>Produção Final</b>	- Redigir a história seguindo a planificação efetuada. - Efetuar a revisão do texto.

Quadro 9. Objetivos da *Sequência Didática* – história

Cada etapa foi implementada numa sessão, com exceção da última que decorreu em duas sessões completas e a parte inicial de outra. Na elaboração desta sequência optou-se por incluir apenas 4 módulos, tendo em conta os objetivos de ensino a atingir e o tempo disponível para os alcançar. Para a sua concretização foram elaborados diversos materiais para serem trabalhados, essencialmente, em formato digital, com recurso ao Quadro Interativo, sendo alguns deles também utilizados em formato papel (Anexo 16).

### 3.2.3.2 Carta – 2.º ciclo de intervenção

Para o género textual carta de resposta foi concebida uma *Sequência Didática* (Anexo 17) composta por 7 etapas com objetivos a atingir em cada uma delas (Quadro 10).

Etapas	Objetivos
<b>Situação de comunicação</b>	- Apresentar a situação de comunicação.
<b>Produção Inicial</b>	- Produzir o primeiro texto.
<b>Módulo 1</b>	- Distinguir o gênero textual – carta, entre outros gêneros. - Identificar a configuração gráfica de uma carta
<b>Módulo 2</b>	- Identificar o gênero – carta. - Identificar, nas várias manchas gráficas, os elementos da estrutura da carta. - Associar um símbolo aos elementos da estrutura da carta. - Identificar os elementos da estrutura da carta.
<b>Módulo 3</b>	- Identificar o gênero – carta - Identificar os elementos da estrutura da carta. - Identificar os símbolos correspondentes a cada um dos elementos da estrutura da carta. - Associar os símbolos correspondentes a cada um dos elementos da estrutura da carta, em função da disposição gráfica. - Associar os elementos da estrutura da carta ao espaço correspondente na disposição gráfica. - Identificar os elementos da estrutura da carta, na carta que os alunos receberam.
<b>Módulo 4</b>	- Identificar os elementos da estrutura da carta. - Identificar formas diversas de expressar os conteúdos de elementos da carta: saudação, continuação de correspondência, despedida. - Identificar as ideias expressas no assunto da carta recebida. - Apresentar uma grelha orientadora da análise com os elementos da estrutura da carta. - Analisar a produção inicial da carta. - Planificar a carta a escrever.
<b>Módulo 5</b>	- Relembrar o assunto da carta recebida. - Planificar a carta a escrever.
<b>Produção Final</b>	- Redigir a carta seguindo a planificação efetuada. - Identificar as informações requeridas num envelope. - Planificar a escrita do envelope para enviar a carta escrita. - Preencher o envelope para enviar a carta.

Quadro 10. Objetivos da *Sequência Didática* - carta de resposta

Cada uma destas etapas foi efetuada numa sessão. Para a sua realização foram produzidos vários materiais para serem trabalhados, essencialmente, em formato digital, com recurso ao Quadro Interativo, sendo alguns deles também utilizados em formato papel (Anexo 18).

### 3.2.3.3 Relato – 3.º ciclo de intervenção

Para o gênero textual relato de atividade foi também criada uma *Sequência Didática* (Anexo 19) formada por 7 etapas com objetivos a atingir em cada uma delas (Quadro 11).

Cada etapa foi executada numa sessão. Para a sua implementação foram concebidos diversos materiais para serem trabalhados, essencialmente, em formato digital, com recurso ao Quadro Interativo, sendo alguns deles também utilizados em formato papel (Anexo 20).

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Situação de comunicação</b>	- Apresentar a situação de comunicação.
<b>Produção Inicial</b>	- Produzir o primeiro texto. - Desenhar o momento mais significativo da atividade realizada.
<b>Módulo 1</b>	- Efetuar um relato de uma sequência de atividades.
<b>Módulo 2</b>	- Identificar expressões referenciais anafóricas. - Reescrever o relato, utilizando expressões referenciais anafóricas. - Identificar articuladores discursivos, como forma de interligar as sequências de ações no relato. - Reescrever o relato, utilizando articuladores discursivos.
<b>Módulo 3</b>	- Reescrever o relato, utilizando articuladores discursivos. - Identificar as alterações num enunciado em função do posicionamento do sujeito de enunciação, relativamente ao momento de enunciação. - Identificar que, no relato de atividades, os acontecimentos ocorrem antes do momento de enunciação.
<b>Módulo 4</b>	- Verificar que o relato é um texto que se reporta a um tempo anterior ao momento de enunciação. - Identificar os elementos da estrutura de um relato. - Verificar que os elementos da estrutura de um relato surgem em relatos diversos, independentemente das ações relatadas.
<b>Módulo 5</b>	- Identificar os elementos da estrutura de um relato. - Analisar a produção inicial do relato. - Planificar o relato a escrever.
<b>Produção Final</b>	- Planificar o relato a escrever. - Redigir o relato seguindo a planificação efetuada.

Quadro 11. Objetivos da *Sequência Didática* - relato de atividade

### 3.2.4 Produção textual individual

A intervenção com os alunos do estudo terminou com a apresentação de propostas de escrita individual de 3 géneros textuais: i) carta; (ii) história<sup>25</sup>; (iii) relato de atividade. As propostas apresentadas foram idênticas às apresentadas aos alunos do estudo exploratório, sendo apenas contextualizadas (Anexo 21). Optou-se por apresentar primeiro a proposta de escrita de uma carta, uma vez que surgia na continuidade da troca de correspondência interescolar.

Antes da indicação das propostas de escrita, apresentou-se, oralmente, um esquema projetado no Quadro Interativo com a estrutura de cada um dos géneros, relembrando os conceitos trabalhados ao longo das *Sequências Didáticas*; durante a produção escrita tal esquema foi retirado.

Para que as produções textuais fossem efetuadas seguindo os mesmos procedimentos do estudo exploratório, o investigador da pesquisa apresentou as propostas de escrita, limitando-se a ler as instruções. Durante a produção dos textos manteve-se na sala de aula, não tendo havido interação entre alunos e investigador.

<sup>25</sup> Para a proposta de escrita da história utilizou-se uma sequência de imagens retirada do Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008).



Foram produzidas 14 cartas (Anexo 22), 14 histórias (Anexo 23) e 13 relatos de atividade<sup>26</sup> (Anexo 24).

---

<sup>26</sup> O aluno A2 faltou à escola no dia de escrita do relato de atividade.



## 4. Recolha dos dados

A realização de um estudo de natureza qualitativa de investigação, cuja construção de conhecimento se processa de forma indutiva, implica a “compilação da informação o mais completa possível” (Laperrière, 2003, p. 259), pelo que pressupõe a definição do conjunto de operações essenciais para a obtenção dos dados necessários à consecução dos objetivos de pesquisa, sendo imprescindível circunscrever com clareza os dados pertinentes que permitem “recolher apenas os dados úteis” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 158).

Sendo uma investigação-ação, considerou-se que a recolha de dados mais ajustada ao estudo se devia efetuar através da observação direta intensiva, uma vez que permite “penetrar até às pequenas comunidades e aos comportamentos individuais, procurando a visão em profundidade” (Barata, 1998, p. 149), permitindo também garantir a fiabilidade interna do estudo, alcançada pela comparação de dados obtidos de formas diversas (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994).

Os objetivos do estudo efetuado implicaram a recolha de dados diversos, pelo que foram utilizadas várias técnicas, atendendo a que “a eficácia de cada uma dessas técnicas é diferente consoante o tipo de informação que se pretende obter” (Costa, 1986, p. 140). Sendo uma investigação-ação, os dados foram provenientes, tanto dos alunos envolvidos no estudo, como do próprio professor-investigador (Quadro 12).

Objetivos do estudo	Técnicas de recolha de dados
- Compreender de que forma a estratégia <i>Ditado ao Adulto</i> , implementada através de <i>Sequências Didáticas</i> e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos do 1.º ano o conhecimento de alguns parâmetros de determinados géneros textuais.	<u>Registo da intervenção:</u> - Gravação em vídeo; <u>Registo do trabalho com o Quadro Interativo:</u> - Gravação com <i>Software Camtasia</i>
- Analisar a interação alunos-professor durante a produção escrita de determinados géneros textuais através do <i>Ditado ao Adulto</i> , mediado por <i>Sequências Didáticas</i> e com recurso ao Quadro Interativo.	<u>Registo da intervenção:</u> - Gravação em vídeo; <u>Registo do trabalho com o Quadro Interativo:</u> - Gravação com <i>Software Camtasia</i>
- Analisar as produções de cada um dos géneros textuais trabalhados, em função das opções de intervenção de cada uma das <i>Sequências Didáticas</i> elaboradas.	<u>Textos produzidos:</u> - Documental

Quadro 12. Técnicas de recolha de dados utilizadas

O recurso às várias técnicas de recolha de dados utilizadas permitiu garantir a validade teórica do estudo, sendo esta baseada na evidência dos dados de observação, na triangulação dos dados, alcançada pelo confronto dos dados obtidos a partir de várias técnicas, e no estabelecimento de uma “ligação inferencial entre os factos alvo de

observação e os conceitos ou modelos teóricos a eles ligados” (Lessard-Hébert et al., 1994, p. 70).

Os objetivos do estudo requeriam a análise das interações dos alunos com o professor durante a produção escrita através do dispositivo didático *Ditado ao Adulto*. Assim, foi determinante a obtenção de dados relativamente às interações estabelecidas no decurso da intervenção. Deste modo, optou-se pela realização de uma observação direta, uma vez que permitia captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (Quivy & Campenhoudt, 1992). Elegeu-se a gravação em vídeo para o registo de toda a interação<sup>27</sup>. A opção pelo uso desta técnica de recolha de dados deveu-se ao facto de ela permitir, não só a recolha dos dados através da gravação das imagens, mas também a sua visualização repetidamente, possibilitando uma posterior análise dos dados mais precisa, sem o olhar subjetivo do investigador (Pinheiro, Kakehashi, & Angelo, 2005). Recorreu-se ao uso de duas câmaras fixas, colocadas no fim da sala, em cantos opostos, uma vez que permitiam, por um lado, a apreensão de imagens e de sons dos acontecimentos ocorridos no seu meio natural, sem que estes equipamentos interferissem no decurso das atividades e, por outro, a garantia de que se captavam todos os intervenientes e as suas deslocações em todo o espaço da sala de aula.

As *Sequências Didáticas* implementadas contemplavam, em todas as suas etapas, a realização de várias atividades no Quadro Interativo, pelo que foi também necessário proceder ao registo de todas as atividades efetuadas com este recurso educativo. Para tal, recorreu-se ao *Software Camtasia*<sup>28</sup>, o qual permitiu capturar o ecrã do computador que estava ligado ao Quadro Interativo, ficando registado em vídeo todo o decurso do uso do Quadro Interativo e em áudio todas as interações orais estabelecidas durante o seu uso<sup>29</sup>. A utilização desta técnica de recolha de dados, para além de ter permitido o registo da utilização contextualizada do Quadro Interativo, permitiu a visualização repetida dos dados, proporcionando, posteriormente, uma análise mais objetiva. O estudo realizado teve como objetivo a análise do desenvolvimento da competência de escrita de diferentes géneros textuais, pelo que se procedeu à recolha dos textos produzidos em grupo-turma, através do *Ditado ao Adulto*, e individualmente.

---

<sup>27</sup> Para salvaguardar os direitos de privacidade dos alunos envolvidos no estudo, não se inclui em anexo as gravações em vídeo.

<sup>28</sup> <https://www.techsmith.com/video-editor.html>

<sup>29</sup> Para salvaguardar o anonimato dos alunos envolvidos no estudo, não se inclui em anexo as gravações efetuadas através do *Software Camtasia*.

## 5. Procedimentos para a análise dos dados

A realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, de carácter descritivo, “implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213), pelo que os dados obtidos necessitam ser tratados por forma a poderem ser analisados, estando a sua análise dependente, quer das características dos próprios dados, quer das técnicas utilizadas na sua recolha.

No estudo realizado, em que os dados foram obtidos através de uma observação direta intensiva de toda a intervenção, antes de se proceder à sua análise houve necessidade de definir os dados pertinentes para alcançar os objetivos da investigação. Assim, determinou-se que eram analisados: (i) as interações professor-alunos ocorridas na produção textual, através do *Ditado ao Adulto*, em cada uma das *Sequências Didáticas* implementadas; (ii) as atividades realizadas pelos alunos em interação com o professor com recurso ao Quadro Interativo, durante os três ciclos de investigação-ação; (iii) todos os textos produzidos pelos alunos, em grupo, através do *Ditado ao Adulto*, e individualmente (Quadro 13).

Técnicas de recolha de dados	Dados objeto de análise
Gravação em vídeo	Interações durante a produção inicial através do <i>Ditado ao Adulto</i> – história
	Interações durante a produção final através do <i>Ditado ao Adulto</i> – história
	Interações durante a produção inicial através do <i>Ditado ao Adulto</i> – carta
	Interações durante a produção final através do <i>Ditado ao Adulto</i> – carta
	Interações durante a produção inicial através do <i>Ditado ao Adulto</i> – relato
	Interações durante a produção final através do <i>Ditado ao Adulto</i> – relato
Gravação com <i>Software Camtasia</i>	8 sessões do 1.º ciclo de investigação (história) – Atividades com recurso ao Quadro Interativo
	8 sessões do 2.º ciclo de investigação (carta) – Atividades com recurso ao Quadro Interativo
	8 sessões do 3.º ciclo de investigação (relato) – Atividades com recurso ao Quadro Interativo
Documental	1 história – produção inicial em grupo, através do <i>Ditado ao Adulto</i>
	1 história – produção final em grupo, através do <i>Ditado ao Adulto</i>
	1 carta – produção inicial em grupo, através do <i>Ditado ao Adulto</i>
	1 carta – produção final em grupo, através do <i>Ditado ao Adulto</i>
	1 relato – produção inicial em grupo, através do <i>Ditado ao Adulto</i>
	1 relato – produção final em grupo, através do <i>Ditado ao Adulto</i>
	14 cartas – produção individual
	14 histórias – produção individual
	13 relatos – produção individual

Quadro 13. Síntese dos dados provenientes da intervenção objeto de análise

Atendendo à natureza da investigação efetuada e aos dados recolhidos, para a análise dos dados optou-se pela utilização da técnica Análise de Conteúdo. A escolha pela aplicação desta técnica deveu-se ao facto de, através da aplicação de processos

técnicos precisos e estruturados de descrição do conteúdo das mensagens, permitir obter indicadores que tornam possível captar a informação dessas mensagens. Para além disso, sendo o estudo realizado uma investigação-ação, no qual um dos sujeitos de análise é o próprio investigador, tornou-se adequado o recurso à utilização da Análise de Conteúdo, uma vez que, ao incluir “a aplicação de processos técnicos relativamente precisos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 224), obrigou “o investigador a manter uma distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 228).

A Análise de Conteúdo consiste na utilização de um conjunto de instrumentos metodológicos que permite o tratamento descritivo, objetivo, sistemático e quantitativo da informação existente nas mensagens, cuja construção passa por “processos técnicos de validação” (Bardin, 1991, p. 14). O propósito da realização da Análise de Conteúdo é a realização de inferências que permitam passar, de forma explícita e controlada, da descrição das características do texto à significação dessas características (Bardin, 1991), isto é, “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p. 110) da informação contida nas mensagens. Para a realização de inferências, recorre a indicadores que, com base em operações analíticas, permitem efetuar o processo dedutivo de produção de conhecimento decorrente das mensagens analisadas.

A realização da Análise de Conteúdo apresenta vários procedimentos que devem ser definidos em função dos objetivos da investigação e das características das mensagens em análise. Segundo Bardin (1991), a execução da Análise de Conteúdo comporta três fases: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase consiste em sistematizar e tornar operacionais as ideias iniciais, com vista à construção de um plano de análise preciso, mas flexível, que permita a inclusão de novos procedimentos à medida que se vai procedendo à análise. Para além da constituição do *corpus* de análise, é nesta fase que se definem as dimensões de análise e se elaboram e organizam os indicadores. A fase seguinte, de exploração do material, compreende a realização de operações de categorização e codificação que seguem regras precisas, definidas previamente. Esta codificação corresponde a uma transformação dos dados do texto, tornando-os representativos do seu conteúdo, e envolve o processo de recorte, para determinação das unidades de registo, enquanto unidades de significação, para a definição das regras de contagem, e de classificação e de agregação, para a elaboração das categorias de análise. A categorização corresponde ao processo que permite isolar elementos da mensagem, classificando-os através da “inclusão de um segmento de texto numa categoria”, o que “pressupõe a detecção de indicadores relativos a essa categoria” (Vala,

1986, p. 111), atribuindo-lhes uma significação. Esta categorização pode efetuar-se *a priori*, em que as categorias são definidas previamente e a finalidade é detetar se as categorias estão ou não presentes no *corpus* de análise. Pode ainda ser realizada *a posteriori*, permitindo, “através de ensaios sucessivos, estabelecer um plano de categorias” (Vala, 1986, p. 112) relevantes em função, quer da problemática teórica, quer das características das mensagens em análise. Consoante as características das mensagens e os objetivos do estudo, a categorização pode também efetuar-se através da combinação de processos definidos *a priori* e *a posteriori*. A última fase da Análise de Conteúdo comporta o tratamento dos resultados de forma a torná-los significativos, isto é, colocar em relevo as informações produzidas pela análise efetuada, para que seja possível a realização de inferências e a interpretação dos dados com base nos objetivos de pesquisa e no enquadramento teórico.

Tendo em consideração os objetivos de pesquisa e as características dos documentos em análise, na realização da Análise de Conteúdo podem ser utilizadas diversas técnicas: (i) análise categorial; (ii) análise de avaliação; (iii) análise da enunciação; (iv) análise da expressão; (v) análise das relações; (vi) análise do discurso (Bardin, 1991). A análise categorial consiste no desmembramento do texto em unidades de análise e o posterior reagrupamento, em função das categorias. A análise de avaliação efetua-se através da identificação de juízos de valor do locutor, calculando a sua frequência, direção em termos de juízo positivo ou negativo e intensidade. A análise de enunciação assenta na conceção de comunicação como processo de elaboração com uma dinâmica própria, pelo que se analisam as condições de produção, as motivações, atitudes e representações do sujeito. A análise da expressão baseia-se no pressuposto de que a forma de comunicação faculta informações sobre o estado de espírito do locutor, ou seja, de que existe uma correspondência entre o discurso efetuado e as características do sujeito que modificam, tanto a forma, como o seu conteúdo. Esta análise consiste em classificar indicadores formais (lexicais e estilísticos). A análise das relações envolve técnicas que permitem a identificação das relações que os elementos de uma mensagem mantêm entre si, passando pela identificação dos princípios que organizam o texto em análise e pela coocorrência e relação de associação desses elementos. A análise do discurso possibilita a realização de inferências a partir da análise dos processos de produção, isto é, da estrutura organizadora, e do sistema linguístico dos enunciados. Esta análise processa-se através do desmembramento e da classificação semântica, sintática e lógica efetuadas em simultâneo.

No estudo realizado, em função dos objetivos de pesquisa e das características do *corpus* de análise, procedeu-se a uma categorização através da combinação de

processos definidos *a priori* e *a posteriori* e foram utilizadas técnicas de análise categorial e de análise do discurso (Quadro 14<sup>30</sup>).

<i>Corpus</i> de análise	Categorização	Técnica de análise
Interações professor-alunos ocorridas na produção textual, através do <i>Ditado ao Adulto</i>	Processo definido <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i>	Análise categorial
Textos que emergiram da interação professor-alunos	Processo definido <i>a priori</i>	Análise categorial
Textos lidos	Processo definido <i>a posteriori</i>	Análise categorial
Atividades realizadas com recurso ao Quadro Interativo	Processo definido <i>a priori</i>	Análise categorial
Textos produzidos pelos alunos através do <i>Ditado ao Adulto</i>	Processo definido <i>a priori</i>	Análise do discurso
Textos produzidos pelos alunos individualmente	Processo definido <i>a priori</i>	Análise do discurso

Quadro 14. Síntese dos procedimentos de Análise de Conteúdo

<sup>30</sup> O processo de categorização dos diversos *corpus* de análise será apresentado no capítulo IV – Análise e interpretação dos dados.



## IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com vista à obtenção de uma resposta para a questão de investigação, o processo de análise e interpretação dos dados efetua-se atendendo aos objetivos de pesquisa e ao enquadramento teórico. Esta análise e interpretação dos dados recolhidos envolve vários processos efetuados em três etapas: (i) descrição e preparação dos dados; (ii) análise das relações entre os vários dados; (iii) comparação dos resultados observados com os resultados esperados. A primeira etapa, de descrição e preparação dos dados consiste em pôr em evidência as características dos dados e agrupá-los em função dos objetivos de pesquisa. A etapa seguinte, de análise das relações entre os vários dados, pode efetuar-se através do recurso a vários procedimentos técnicos e visa revelar as relações existentes entre os dados, tendo em vista a consecução dos objetivos da investigação. A última etapa, com base nas análises efetuadas, consiste em estabelecer comparações entre resultados observados com os resultados esperados, permitindo chegar a explicações do objeto de estudo, para posteriormente tirar conclusões (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Deste modo, com vista à descrição e preparação dos dados, constituiu-se o *corpus* de análise dos vários dados recolhidos.

O *corpus* de análise relativo às interações professor-alunos<sup>31</sup> ocorridas na produção textual, através do *Ditado ao Adulto*, foi constituído através da transcrição dos dados obtidos através da gravação vídeo, que seguiu um protocolo de transcrição elaborado previamente (Anexo 25). Este protocolo foi validado através do parecer e proposta de reformulação de uma equipa de três investigadores conceituados na área do ensino da escrita. Seis transcrições<sup>32</sup> constituíram o *corpus* de análise das interações professor-alunos ocorridas na produção textual, através do *Ditado ao Adulto*, em cada uma das *Sequências Didáticas* implementadas (Anexos 26 a 31).

Através do recorte das transcrições, constitui-se o *corpus* de textos que emergiram da interação professor-alunos, no qual se selecionaram apenas as interações que correspondiam aos textos elaborados, sendo composto por seis excertos das transcrições (Anexos 32 a 37).

Também com recurso ao processo de recorte, constitui-se o *corpus* dos textos lidos durante as interações professor-alunos na produção dos textos nas duas etapas de

---

<sup>31</sup> Em virtude de se tratar de uma investigação-ação, o investigador deste estudo foi o professor que implementou com os alunos a intervenção do estudo. Para facilidade de leitura, passa-se a referir o professor-investigador apenas por professor.

<sup>32</sup> Excluiu-se das transcrições os segmentos das interações estabelecidas para gestão do comportamento por não se considerarem relevantes para os objetivos do estudo.

cada uma das *Sequências Didáticas*. Constituído por seis excertos das transcrições (Anexos 38 a 43), este *corpus* surgiu na sequência da análise efetuada ao *corpus* relativo às interações professor-alunos, no qual se verificou que a leitura dos textos, tanto por parte do professor, como dos alunos, era uma das ações mais recorrentes.

Constituiu-se o *corpus* dos textos produzidos pelos alunos através do *Ditado ao Adulto* com seis textos, dois de cada uma das três *Sequências Didáticas*.

O *corpus* dos textos produzidos individualmente pelos alunos foi constituído com os 41 textos escritos a partir das três instruções de escrita similares às instruções apresentadas aos alunos do estudo exploratório.

Constituiu-se o *corpus* de atividades realizadas com recurso ao Quadro Interativo com três documentos, os quais incluem todas as atividades efetuadas em cada um dos ciclos de investigação-ação (Anexos 44 a 46) .

Efetuuou-se a análise dos diferentes *corpus* de dados em três momentos, um por cada género textual objeto de intervenção nas *Sequências Didáticas* implementadas. Numa fase posterior, efetuou-se a análise comparativa entre os resultados da análise dos três géneros.

Sendo extenso o *corpus* de análise relativo às interações professor-alunos ocorridas na produção textual, através do *Ditado ao Adulto*, para facilitar a realização da técnica de Análise de Conteúdo, optou-se por utilizar o *software webQDA*<sup>33</sup> de análise qualitativa de dados. Este *software*, disponível *online*, para além de permitir editar, visualizar, interligar e organizar os documentos a analisar, possibilita também realizar, simultaneamente, diversos procedimentos de Análise de Conteúdo, nomeadamente criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados com o objetivo de responder à questão de investigação (Souza, Costa, & Moreira, 2011). Os resultados da análise deste *corpus* obtidos com recurso a este *software* foram transpostos para o *software Excel*.

A Análise de Conteúdo realizada aos restantes *corpus* de análise efetuou-se com recurso ao *software Excel*.

---

<sup>33</sup> <https://www.webqda.net/>

## 1. Género Textual História

A análise e interpretação dos dados relativos ao género textual história, objeto de intervenção no 1.º ciclo de investigação-ação, realizou-se em três momentos: (i) a análise da produção textual efetuada através do *Ditado ao Adulto*; (ii) a análise da produção textual efetuada individualmente; (iii) a análise da relação entre os textos escritos através do *Ditado ao Adulto* e os textos escritos individualmente.

### 1.1 Produção textual efetuada através do *Ditado ao Adulto*

A análise e interpretação dos dados relativamente à produção das duas histórias escritas através do *Ditado ao Adulto*, correspondendo à produção inicial e à produção final da *Sequência Didática*, inclui (i) a análise das interações durante a produção textual, (ii) a análise do processo de produção textual (iii) e a análise dos textos produzidos.

A realização de cada uma destas análises efetuou-se através de um processo de categorização, no qual se estabeleceram categorias e subcategorias de análise, com base nas quais se obtiveram as unidades de registo. Estas unidades de registo correspondem à divisão do texto em segmentos textuais que apresentam um sentido e que permitiram efetuar inferências com vista à consecução dos objetivos do estudo.

A análise dos diversos *corpus* de análise processou-se por etapas. Na primeira, procedeu-se a uma leitura global, com a finalidade de captar o sentido geral de cada um dos *corpora*. Os procedimentos da etapa seguinte variaram em função do processo de categorização estabelecido na metodologia. No caso dos *corpora* de análise em que a categorização resultou de um processo *a priori* (textos que emergiram da interação professor-alunos, textos produzidos pelos alunos através do *Ditado ao Adulto* e textos produzidos individualmente pelos alunos), efetuou-se uma leitura detalhada com vista à identificação de unidades de registo em função das categorias definidas previamente. Relativamente ao *corpus* de análise, cuja categorização decorreu de um processo *a posteriori* (textos lidos), realizou-se uma leitura detalhada de cada um, com o objetivo de obter unidades de registo que permitissem a posterior análise categorial. No que se refere ao *corpus* de análise em que a categorização se efetuou através de processos *a priori* e *a posteriori* (interações professor-alunos ocorridas na produção textual através do *Ditado ao Adulto*), a análise decorreu em dois momentos. Num primeiro momento, procedeu-se à identificação das unidades de registo em função das categorias estabelecidas antes da análise. No momento seguinte, das mesmas unidades de registo

emergiram novas categorias em função dos objetivos do estudo, pelo que cada unidade de registo comportou o cruzamento dos dois processos de categorização.

### 1.1.1 Análise das interações durante a produção textual

Para a realização do primeiro momento de categorização das interações professor-alunos, ocorridas durante a produção inicial e a produção final da *Sequência Didática* implementada para a história, estabeleceu-se uma grelha de análise com as categorias e as subcategorias (Anexo 47), que foi validada através do parecer e proposta de reformulação de uma equipa de dois investigadores conceituados na área do ensino da escrita. Com base nos objetivos de pesquisa, incluiu-se nesta grelha três categorias de análise: (i) Comunicação/Funcionalidade da escrita; (ii) Representação gráfica da escrita; (iii) Procedimentos de escrita. Para os procedimentos de escrita estabeleceram-se vários níveis de subcategorias em função, quer dos componentes do processo de escrita, quer dos elementos da estrutura da história objeto de ensino na *Sequência Didática* implementada, quer ainda do foco da interação (Quadro 15).

Subcategorias dos procedimentos de escrita															
Planificação				Textualização				Revisão							
								Durante a textualização				No fim da textualização			
Título				Título				Título				Título			
Abertura				Abertura				Abertura				Abertura			
Personagens				Personagens				Personagens				Personagens			
Tempo				Tempo				Tempo				Tempo			
Espaço				Espaço				Espaço				Espaço			
Problema				Problema				Problema				Problema			
Peripécias				Peripécias				Peripécias				Peripécias			
Desenlace				Desenlace				Desenlace				Desenlace			
Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem	Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem	Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem	Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem

Quadro 15. Procedimentos de escrita - subcategorias de análise da história

Com base nas unidades de registo obtidas no primeiro momento de categorização, no segundo momento de categorização das interações professor-alunos, ocorridas durante a produção inicial e a produção final da *Sequência Didática* implementada para a história, construiu-se uma grelha de análise com as categorias e as subcategorias que emergiram das informações constantes do *corpus* de análise (Anexo

50). Esta grelha também foi validada através do parecer e proposta de reformulação de uma equipa de dois investigadores conceituados na área do ensino da escrita. Partindo das ações dos sujeitos da interação durante a produção textual dos três géneros, estabeleceram-se duas categorias de análise: (i) Professor; (ii) Alunos. Para cada uma destas categorias estabeleceram-se vários níveis de subcategorias indicadoras das ações efetuadas pelos sujeitos da interação (Quadro 16<sup>34</sup>).

Ações dos sujeitos da interação	
Professor	Aluno(s)
Questiona	Responde
Responde	Questiona
Ignora uma intervenção do(s) aluno(s)	Não responde
Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)	Apresenta a informação
Aguarda a intervenção do(s) aluno(s)	Comenta a informação
Repete uma questão do(s) aluno(s)	Corrige a informação
Apresenta a informação	Explicita a informação
Explicita a informação	Repete a informação
Repete a informação	Lê o que foi escrito
Reformula a informação	Diz o que o professor deve escrever
Corrige a informação	Pronuncia enquanto o professor escreve
Lê o que foi escrito	Dá opinião
Pronuncia o que escreve	Faz um comentário fora do contexto
Dá uma opinião	Reflete
Induz	
Indica a tarefa a realizar	
Indica o início da tarefa	
Inicia resposta à sua questão	
Canaliza a atenção	
Escreve no quadro sem pronunciar as palavras	

Quadro 16. Subcategorias das ações dos sujeitos da interação

Para a análise e interpretação das interações ocorridas durante a produção textual da história construiu-se uma matriz de análise, através da qual se obteve as unidades de registo resultantes do cruzamento do processo de categorização *a priori* e do processo de categorização *a posteriori* (Quadro 17).

A matriz foi utilizada para a análise das interações ocorridas durante a produção inicial e a produção final da história (Anexo 51).

<sup>34</sup> Por motivos de disposição espacial, optou-se por incluir neste quadro apenas o primeiro nível de subcategorias, sendo apresentado no Anexo 50 os vários níveis de subcategorias.

			Processo de categorização <i>a posteriori</i>	
			Professor	Aluno(s)
			Subcategorias com as ações	Subcategorias com as ações
Processo de categorização <i>a priori</i>	Comunicação/Funcionalidade de Escrita			
	Representação gráfica da escrita			
	Planificação	Subcategorias com os elementos da estrutura da história		
	Textualização	Subcategorias com os elementos da estrutura da história		
	Revisão	Durante a textualização Subcategorias com os elementos da estrutura da história		
		No fim da textualização Subcategorias com os elementos da estrutura da história		

Quadro 17. Matriz de análise das interações professor-alunos durante a produção textual da história

Na análise das interações identificaram-se 345 unidades de registo na produção inicial e 1977 unidades de registo na produção final<sup>35</sup>.

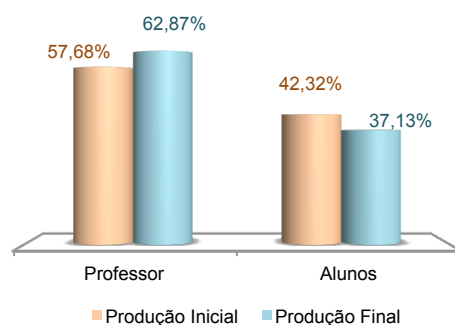


Gráfico 1. Total de interações professor-alunos durante a produção inicial e a produção final da história

Na produção inicial da história, 57,68% das unidades de registo correspondem a ações do professor e 42,32% a ações dos alunos. Na produção final, 62,87% reportam-se a ações do professor e 37,13% a ações dos alunos. Pela análise dos dados, é possível verificar que a maioria das ações da interação professor-alunos são do professor, tanto na produção inicial da história, como na produção final, tendo havido um aumento das ações da primeira para a segunda produção. A diferença apresentada entre a percentagem de ações do professor e dos alunos na produção inicial é de 15,36% e na produção final de 25,74%, o que pode indicar o papel orientador e interventivo do professor na produção textual através do *Ditado ao Adulto*, tal como a aplicação deste dispositivo didático preconiza, estando este aumento relacionado com a diversidade de ações efetuadas. (Gráfico 1).

<sup>35</sup> As unidades de registo obtidas correspondem a ações do professor e dos alunos.

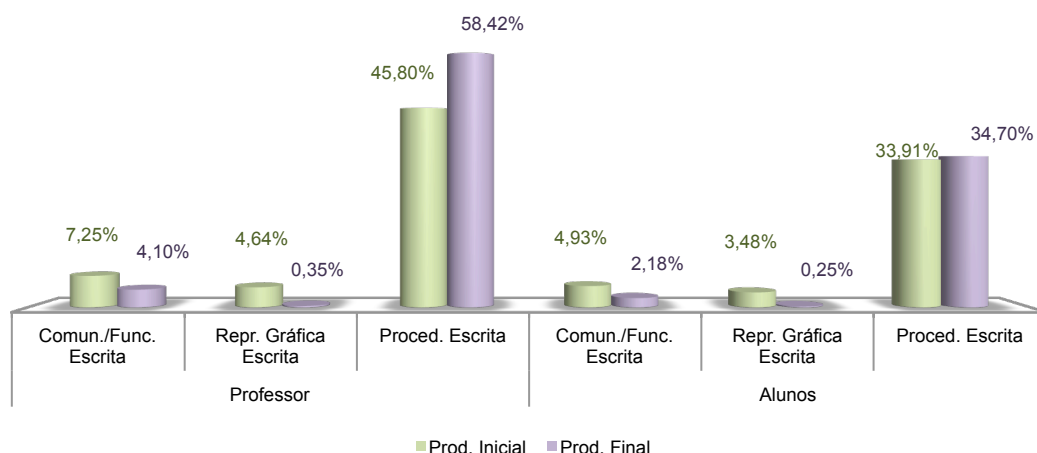


Gráfico 2. Finalidade das interações durante a produção da história

A grande maioria das interações estabelecidas na produção da história correspondem a ações efetuadas pelo professor com vista à realização dos procedimentos de escrita, tanto na produção inicial (45,80%), como na produção final (58,42%). O mesmo se verifica relativamente às interações estabelecidas pelos alunos, sendo também na execução dos procedimentos de escrita que se verifica a maioria das interações estabelecidas, quer na produção inicial (33,91%), quer na produção final (34,70%). Com uma percentagem significativamente inferior, surgem as ações do professor (7,25%) e dos alunos (4,93%) efetuadas na produção inicial para tratar questões relacionadas com a comunicação e a funcionalidade de escrita. No que se refere à produção final, a percentagem de ações realizadas com a mesma finalidade é ainda menor, tanto no professor (4,10%), como nos alunos (2,18%). Os aspetos da produção textual relacionados com a representação gráfica da escrita, na produção inicial, apresentam percentagens inferiores de ações por parte do professor (4,64%) e por parte dos alunos (3,48%). Na produção final, a percentagem de ações relativas à representação gráfica é residual no professor (0,35%) e nos alunos (0,25%). Deste modo, pela análise dos dados, infere-se que durante a produção da história as interações professor-alunos corresponderam, essencialmente, a ações relacionadas com os procedimentos de escrita. Estes dados refletem o propósito do estudo, cujo foco da interação se orientou para o desenvolvimento das capacidades textuais e (meta)textuais. Porém, na intervenção houve a preocupação de dedicar o tempo necessário ao desenvolvimento das questões da comunicação e da funcionalidade da escrita, bem como comprovar que os alunos tinham consciência da função do género que estavam a

trabalhar. O desenvolvimento das competências gráficas e ortográficas foi, intencionalmente, objeto de ensino por parte do professor titular de turma, em contexto de ensino do código . (Gráfico 2).

Tabela 1. Ações em função dos elementos da estrutura da história (produção inicial e produção final)

	Produção inicial		Produção final	
	Professor	Alunos	Professor	Alunos
Título	0,00%	0,00%	4,50%	4,08%
Abertura	5,70%	5,13%	4,33%	4,52%
Personagens	19,61%	25,64%	23,55%	20,26%
Tempo	0,00%	0,00%	1,21%	1,02%
Espaço	25,95%	18,80%	6,23%	5,54%
Problema	2,53%	0,85%	10,13%	12,39%
Peripécias	31,65%	32,48%	41,47%	45,19%
Desenlace	14,56	17,09%	8,57%	7,00%
	$r=0,96$		$r=0,99$	

Na produção inicial, as ações do professor com vista à produção textual dos elementos da estrutura da história encontram-se interligadas com as ações dos alunos, existindo uma correlação positiva forte ( $r=0,96$ ). As interações entre o professor e os alunos correspondem a ações efetuadas com vista à produção textual de seis dos elementos da estrutura da história (abertura, personagens, espaço, problema, peripécias e desenlace). Na produção inicial não houve ações por parte do professor e dos alunos com vista à atribuição de um título para a história e à sua localização no tempo. A maioria das interações ocorreram com vista à produção das peripécias, correspondendo a 32,48% das ações dos alunos e a 31,65% das ações do professor. As ações com vista à localização espacial correspondem à segunda percentagem de ações mais alta por parte do professor (25,95%) e à terceira por parte dos alunos (18,80%). Já as ações relativas às personagens correspondem à segunda percentagem de ações mais alta por parte dos alunos (25,64%) e à terceira por parte do professor (19,61%).

No que se refere à produção final, as ações do professor com vista à produção textual dos elementos da estrutura da história também se encontram interligadas com as ações dos alunos, estabelecendo-se uma correlação positiva forte ( $r=0,99$ ). As interações entre o professor e os alunos correspondem a ações efetuadas com vista à produção textual de todos os elementos da estrutura da história. A maioria das interações também ocorreram com vista à produção das peripécias, correspondendo a 45,19% das ações dos alunos e a 41,47% das ações do professor. As ações relativas às personagens correspondem à segunda percentagem de ações mais alta por parte do professor (23,55%) e dos alunos (20,26%). As ações com vista à apresentação do problema da



história correspondem à terceira percentagem de ações mais alta, tanto nos alunos (12,39%), como no professor (10,13%). (Tabela 1).

Tabela 2. Finalidade das interações professor-alunos (produção inicial e produção final) - história

	Produção inicial		Produção final	
	Professor	Alunos	Professor	Alunos
Conteúdo	77,21%	78,63%	68,23%	68,22%
Coesão	5,06%	3,42%	16,54%	15,59%
Coerência	16,46%	17,09%	8,31%	9,03%
Metalinguagem	1,27%	0,85%	6,94%	7,14%
	$r=1,00$		$r=1,00$	

Nas interações professor-alunos estabeleceram-se correlações positivas perfeitas (P.I. –  $r=1,00$ ; P.F. –  $r=1,00$ ) nas finalidades das suas ações, nas duas produções da história. Este facto pode ser indicador da existência de uma interligação entre o propósito com que foram efetuadas. Tanto na produção inicial, como na produção final, a grande maioria das interações estabeleceram-se com a finalidade de gerar conteúdo a ser escrito, tendo sido ligeiramente superior na produção inicial (P.I. – alunos 78,63% / professor 77,21%; P.F. – professor – 68,23% / alunos – 68,22%). Na produção inicial, a segunda percentagem mais elevada de interações visaram a abordagem dos aspetos relativos à coerência<sup>36</sup> do texto (P.I. – alunos 17,09%; professor 16,46%), seguida da percentagem de interações efetuadas com vista ao tratamento dos aspetos relacionados com a coesão<sup>37</sup> textual (P.I. – professor – 5,06%; alunos – 3,42%). Já a percentagem de interações, na produção inicial, com vista à abordagem da metalinguagem foi residual (P.I. – professor – 1,27%; alunos – 0,85%).

Na produção final, a segunda percentagem de ações mais elevada de interações visaram a abordagem dos aspetos relativos à coesão textual (P.F. – professor 16,54%; alunos 15,59%), seguida da percentagem de interações efetuadas com vista ao tratamento dos aspetos relacionados com coerência do texto (P.F. – alunos 9,03%; professor 8,31%). As interações com intenção de abordar a metalinguagem aumentou consideravelmente da produção inicial para a produção final, principalmente nos alunos (P.F. – alunos 7,14%; professor 6,94%). Estes dados parecem indicar que, apesar dos aspetos textuais terem sido o foco da maioria das interações, da produção inicial para a produção final houve um aumento significativo das interações cujas finalidades se prendiam com os aspetos linguísticos. (Tabela 2).

<sup>36</sup> Ao longo do estudo empírico, considera-se por coerência textual o “fenómeno estrutural profundo [...], de carácter intratextual, mas também contextual [...], produto de uma ação interpretativa” (Pereira, 2000a, pp. 69, 70).

<sup>37</sup> Ao longo do estudo empírico, considera-se por coesão textual “as formas como as componentes de superfície do texto se manifestam [...], as inter-relações entre enunciados concatenados” (Pereira, 2000b, p. 71).

Tendo em conta os elementos da estrutura da história verifica-se que, nas duas produções, o foco das interações em cada um dos elementos se mantém no conteúdo a incluir nos textos.

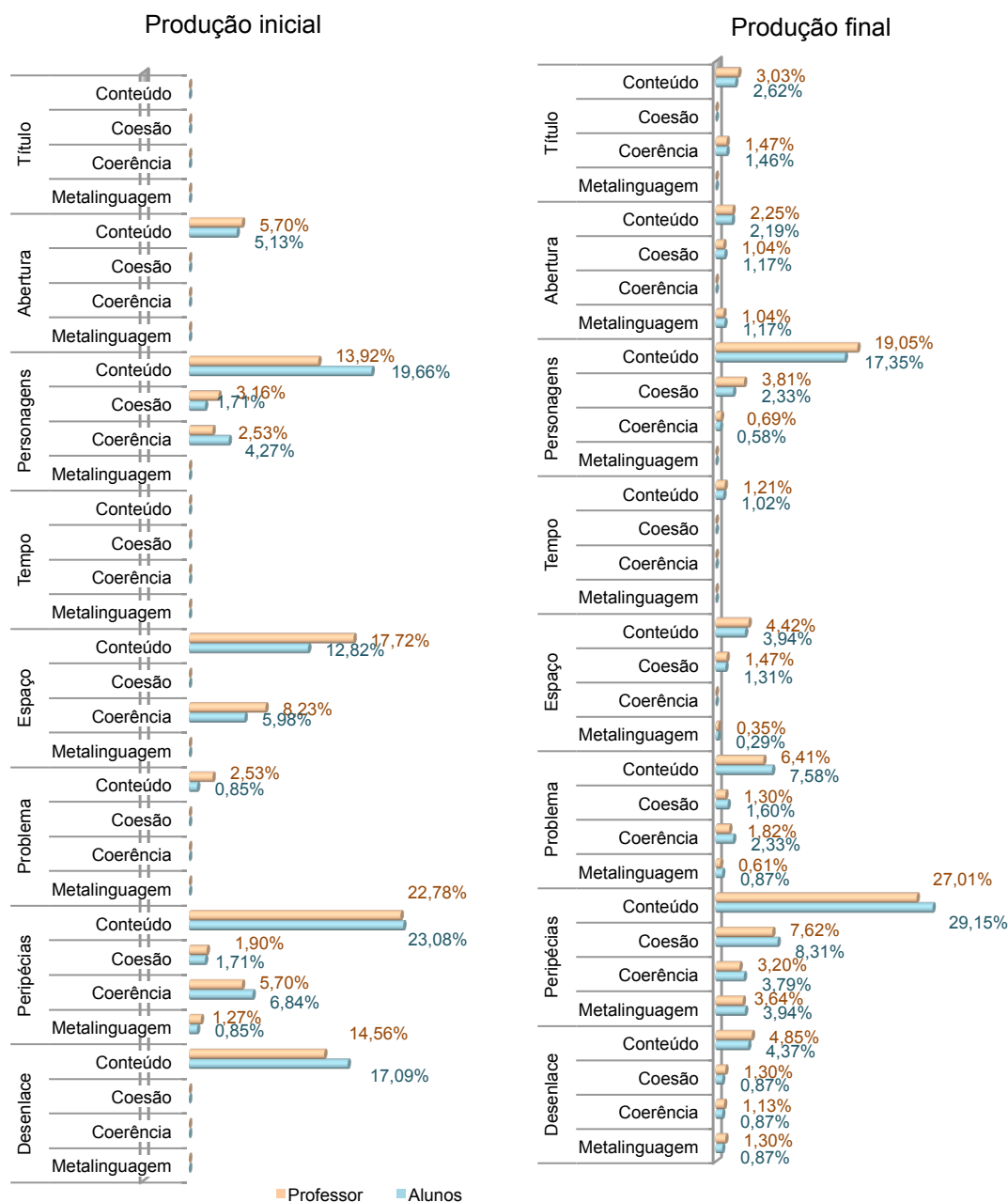


Gráfico 3. Interações professor-alunos em função da estrutura da história (produção inicial e produção final)

Na produção inicial e na produção final, a maioria das interações ocorreu com vista à criação de conteúdo no âmbito da produção das peripécias, quer pelo professor (P.I – 22,78%; P.F. – 27,01%)<sup>38</sup>, quer nos alunos (P.I – 23,08%; P.F. – 29,15%). Também

<sup>38</sup> Para facilidade de leitura, optou-se por utilizar P.I. para referir os dados relativos à produção inicial e P.F. para indicar os dados relativos à produção final.

na elaboração das peripécias, tanto na produção inicial, como na produção final, ocorreram interações entre o professor e os alunos tendo como finalidade tratar questões relativas à coesão (professor: P.I. – 1,90%; P.F. – 7,62% / alunos: – P.I. 1,71%; P.F. – 8,31%) e à coerência textual (professor: P.I. – 5,70%; P.F. – 3,20% / alunos: P.I. – 6,84%; P.F. – 3,79%). Da produção inicial para a produção final houve um aumento das interações com vista a abordar os aspetos da escrita relativos à coesão e coerência textuais. Relativamente à coesão textual, enquanto que na produção inicial apenas ocorreram interações no momento da escrita dos aspetos relacionados com as peripécias e com as personagens, na produção final estabeleceram-se interações com vista a abordar questões relativas à coesão textual na escrita dos aspetos relativos à abertura da história, às personagens, à localização temporal e espacial, ao problema, às peripécias e ao desenlace. No que se refere à coerência textual, na produção inicial estabeleceram-se interações no momento da abordagem dos aspetos relacionados com as peripécias, as personagens e o espaço. Na produção final estabeleceram-se interações com vista a abordar questões relativas à coerência textual na escrita dos aspetos relativos ao título da história, às personagens, ao problema, às peripécias e ao desenlace.

A abordagem de questões relativas à metalinguagem, com a exceção das peripécias na produção inicial, apenas ocorreu na produção final. Na escrita da história, estes dados relativos à coesão, à coerência e ao uso de metalinguagem refletem o pressuposto, inerente à conceção da *Sequência Didática*, que prevê que na produção inicial não haja interferência por parte do professor. (Gráfico 3).

No que respeita ao momento do processo de escrita da história, as interações variaram da produção inicial para a produção final, podendo colocar-se a hipótese de que esta diferença pode estar relacionada com o facto de na produção inicial não se ter efetuado a planificação dos textos.

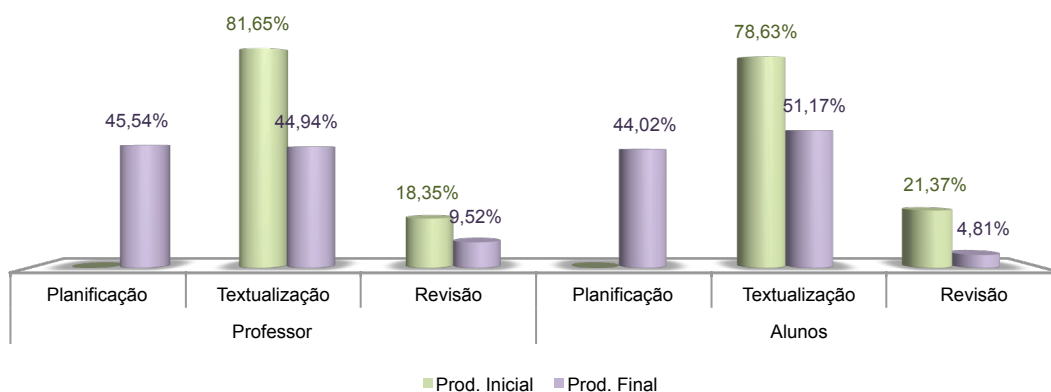


Gráfico 4. Interações no processo de escrita da história

No que se refere ao processo de escrita, a textualização foi a componente em que a percentagem de ações por parte do professor foi superior na produção inicial (81,65%) e muito próxima da percentagem de ações mais alta (planificação) na produção final (44,94%). Nos alunos, a textualização foi a componente do processo de escrita com mais ações nas duas produções (P.I. – 78,63%; P.F. – 51,17%). A revisão textual foi a componente em que se registaram menos interações, tanto por parte do professor, como dos alunos. A percentagem de ações do professor, relativas à revisão textual foi de 18,35% na produção inicial e de 9,52% na produção final. No que se refere aos alunos, a percentagem, relativamente à revisão textual foi de 21,37% na produção inicial e de 4,81% na produção final.

Estes dados estão em consonância com a intencionalidade dada à revisão textual na intervenção, não tendo sido objeto de ensino na *Sequência Didática*, uma vez que não constituiu o foco da investigação. Na produção inicial não se registaram interações com vista à planificação dos textos, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos, o que pode ser devido ao facto de, na *Sequência Didática*, a produção inicial se dever efetuar com o menor número possível de interações do professor, já que tem como finalidade aferir os conhecimentos dos alunos face ao género a intervir. Como o professor não deu indicações para a realização da planificação, os alunos não a realizaram por iniciativa própria, o que já era esperado, uma vez que os alunos estavam no início da escolaridade e desconheciam a estratégia explícita de planificação do texto a produzir. Na produção final, a percentagem de ações do professor na planificação foi de 45,54%, um pouco mais alta do que a percentagem das ações da textualização (mais 0,60%). Relativamente aos alunos, a percentagem de ações na planificação foi de 44,02%, com uma diferença de 7,17% a menos do que a percentagem das ações na textualização. As percentagens das ações do professor e dos alunos na planificação da produção final são indicadoras da intencionalidade atribuída ao ensino desta componente do processo de escrita, tendo sido objeto de ensino nos módulos da *Sequência Didática* implementada. Os dados indicam que, na produção da história, as interações do professor e dos alunos se encontram interrelacionadas, havendo uma correlação positiva próxima do moderado ( $r=0,34$ ), o que pode indicar que há uma certa reciprocidade das ações do professor e dos alunos. (Gráfico 4).

Tabela 3. Número de ações diferentes realizadas pelo professor na produção da história

	N.º total de ações	Nº de ações diferentes
Produção inicial	199	18
Produção final	1243	32
$r=1$		

Na produção da história, as interações do professor foram variadas, tanto na produção inicial, com 18 ações diferentes, como na produção final, com 32 ações diferentes. Salienta-se o facto de, na produção final, o professor ter realizado 14 ações diferentes das que tinha efetuado na produção inicial. Esta diferença parece estar relacionada com a diferença existente no número total de interações, visto que existe uma correção positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o total de interações e o número de ações diferentes. (Tabela 3).

Tabela 4. Ações realizadas pelo professor na escrita da história

Produção inicial		Produção final	
Ações	N.º	Ações	N.º
Questiona a turma em geral	31	Questiona a turma em geral	140
Questiona um aluno em particular	17	Questiona um aluno em particular	68
		Responde à turma em geral	1
Responde a um aluno em particular	5	Responde a um aluno em particular	18
		Responde à sua própria questão	6
Ignora uma intervenção do(s) aluno(s)	14	Ignora uma intervenção do(s) aluno(s)	32
Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)	14	Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)	69
		Aguarda a intervenção do(s) aluno(s)	52
Apresenta a informação	12	Apresenta a informação	122
		Explicita a informação do próprio	38
Explicita a informação do(s) aluno(s)	7	Explicita a informação do(s) aluno(s)	34
		Repete a informação do próprio	6
Repete a informação do(s) aluno(s)	22	Repete a informação do(s) aluno(s)	78
		Reformula a informação do próprio	1
Reformula a informação do(s) aluno(s)	1	Reformula a informação do(s) aluno(s)	2
		Corrige a informação do próprio	1
Corrige a informação do(s) aluno(s)	1	Corrige a informação do(s) aluno(s)	48
Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê	4	Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê	97
Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	23	Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	97
		Pronuncia o que escreve – Palavras inteiras	66
Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	33	Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	87
		Dá uma opinião sobre o texto	11
Dá uma opinião sobre a intervenção	5	Dá uma opinião sobre a intervenção	31
Induz a resposta	1	Induz a resposta	24
Induz a reflexão	2	Induz a reflexão	22
Indica a tarefa a realizar	2	Indica a tarefa a realizar	49
Indica o início da tarefa	5	Indica o início da tarefa	15
		Inicia resposta à sua questão – Apenas o início da palavra	6
		Inicia resposta à sua questão – Apenas a primeira palavra da frase	1
		Inicia resposta à sua questão – Apenas as primeiras palavras da frase	17
		Canaliza a atenção para o que está no quadro	3
		Escreve no quadro sem pronunciar as palavras	1

Apesar de o número de ações diferentes efetuadas pelo professor ter sido superior na produção final, estas diferenças reportam-se, essencialmente, a especificações dentro de uma mesma ação (ex.: Responde à turma em geral; Responde a um aluno em particular). No entanto, surgiram algumas ações que, mesmo no âmbito mais geral, não tiveram qualquer ocorrência na produção inicial (ex.: Inicia resposta à sua questão). (Tabela 4).

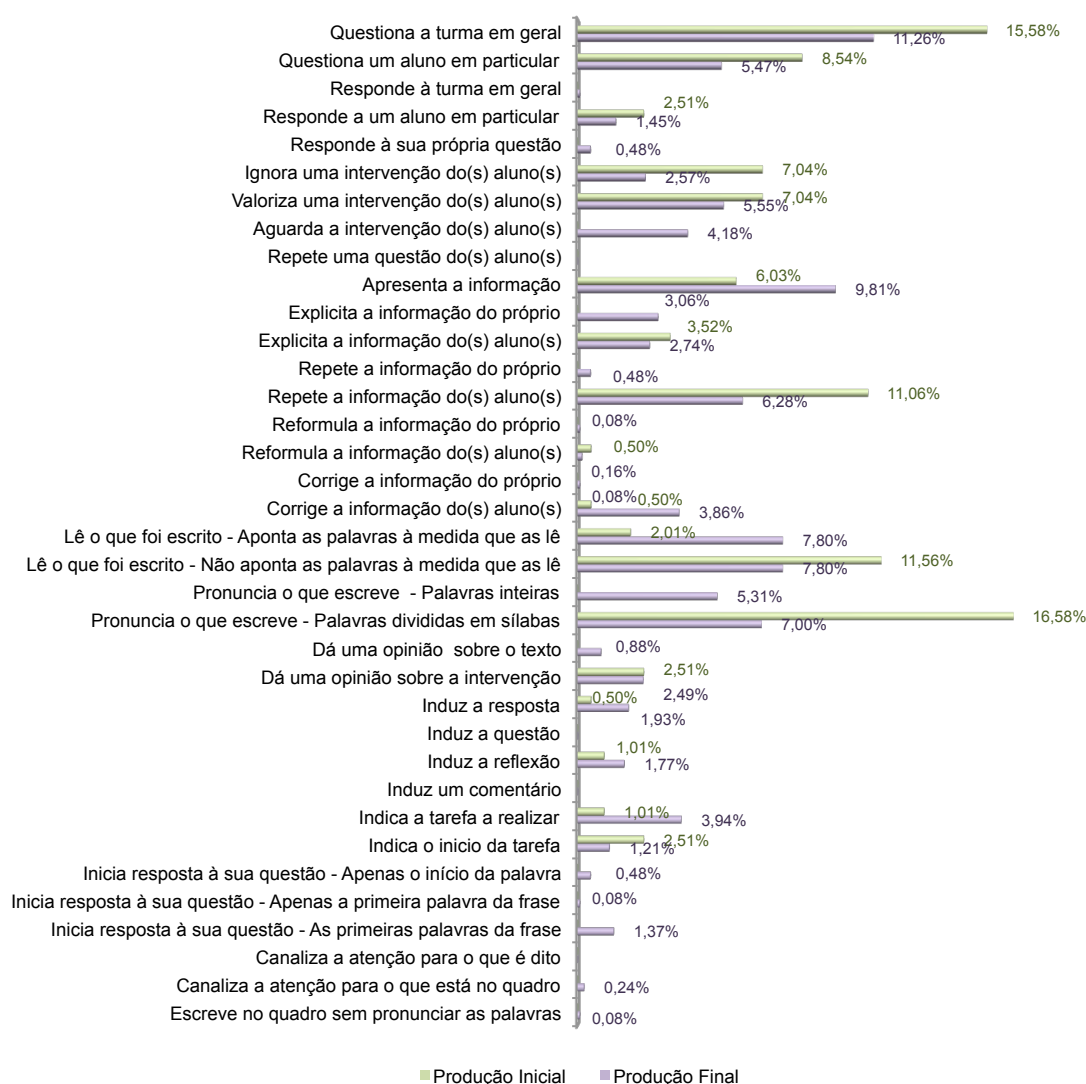


Gráfico 5. Ações do professor na escrita da história (produção inicial e produção final)

Na produção inicial, as ações que o professor efetuou mais foram: Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (16,58%); Questiona a turma em geral (15,58%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (11,56%);

Repete a informação do(s) aluno(s) (11,06%); Questiona um aluno em particular (8,54%). Na produção final, as ações que o professor realizou mais foram: Questiona a turma em geral (11,26%); Apresenta a informação (9,81%); Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê e Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (7,80%); Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (7,00%); Repete a informação dos alunos (6,28%). A grande maioria das ações do professor, tanto na produção inicial, como na produção final, consistiram, essencialmente, em questionar os alunos, em ler o que foi escrito e em pronunciar o que escreve, fazendo-o de forma silabada. Estas ações parecem refletir a intenção do professor em estimular a participação dos alunos, através das questões que coloca, em induzir, indiretamente, a reflexão dos alunos sobre o texto já escrito, através da leitura que efetua, e em dirigir a atenção dos alunos para a representação gráfica das palavras, através da oralização do que escreve. (Gráfico 5).

Tabela 5. Número de ações diferentes realizadas pelos alunos na produção da história

	N.º total de interações	Nº de ações diferentes
Produção inicial	146	16
Produção final	734	26
$r=1$		

Na produção da história, as interações dos alunos foram variadas, tanto na produção inicial, com 16 ações diferentes, como na produção final, com 26 ações diferentes. Salienta-se o facto de na produção final os alunos terem realizado 10 ações diferentes das que tinham efetuado na produção inicial. Esta diferença parece estar relacionada com a diferença existente no número total de interações, visto que existe uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o total de interações e o número de ações diferentes. (Tabela 5).

Tabela 6. Ações realizadas pelos alunos na escrita da história

Produção inicial		Produção final	
Ações	N.º	Ações	N.º
Responde ao professor	36	Responde ao professor	153
Responde ao(s) colega(s)	2	Responde ao(s) colega(s)	4
Questiona o professor	7	Questiona o professor	22
Questiona o(s) colega(s)	2	Questiona o(s) colega(s)	1
		Não responde ao professor	12
Apresenta a informação	51	Apresenta a informação	154
		Comenta a informação do professor	3
Comenta a informação do(s) colega(s)	3	Comenta a informação do(s) colega(s)	7
		Comenta a informação do próprio	3
		Corrige a informação do(s) colega(s)	46
		Corrige a informação do próprio	5
		Explicita a informação do professor	5
Explicita a informação do(s) colega(s)	2	Explicita a informação do(s) colega(s)	60
Explicita a informação do próprio	1	Explicita a informação do próprio	31
		Repete a informação do professor	1
Repete a informação do(s) colega(s)	3	Repete a informação do(s) colega(s)	39
Repete a informação do próprio	1	Repete a informação do próprio	21
Lê o que foi escrito por indicação do professor que não aponta as palavras à medida que as lê	1		
		Lê o que foi escrito por iniciativa própria e professor aponta as palavras à medida que as lê	1
		Lê o que foi escrito por iniciativa própria e professor não aponta as palavras à medida que as lê	5
Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	29	Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	103
Diz o que o professor deve escrever – Palavras divididas em sílabas	2	Diz o que o professor deve escrever – Palavras divididas em sílabas	22
		Pronuncia enquanto o professor escreve – Palavras inteiras	1
Pronuncia enquanto o professor escreve – Palavras divididas em sílabas	2		
		Dá a opinião e justifica	1
Dá a opinião, mas não justifica	1	Dá a opinião, mas não justifica	7
		Faz um comentário fora do contexto	8
Reflete induzido pelo professor	3	Reflete induzido pelo professor	19

Tal como foi verificado para o professor, também para os alunos o número de ações diferentes efetuadas é superior na produção final e as diferenças existentes correspondem, na sua maioria, a especificidades dentro de uma mesma ação (ex.: Comenta a informação do professor; Comenta a informação do(s) colega(s); Comenta a informação do próprio). Contudo, houve ainda várias ações que apenas ocorreram na produção final (ex.: Não responde ao professor). (Tabela 6).



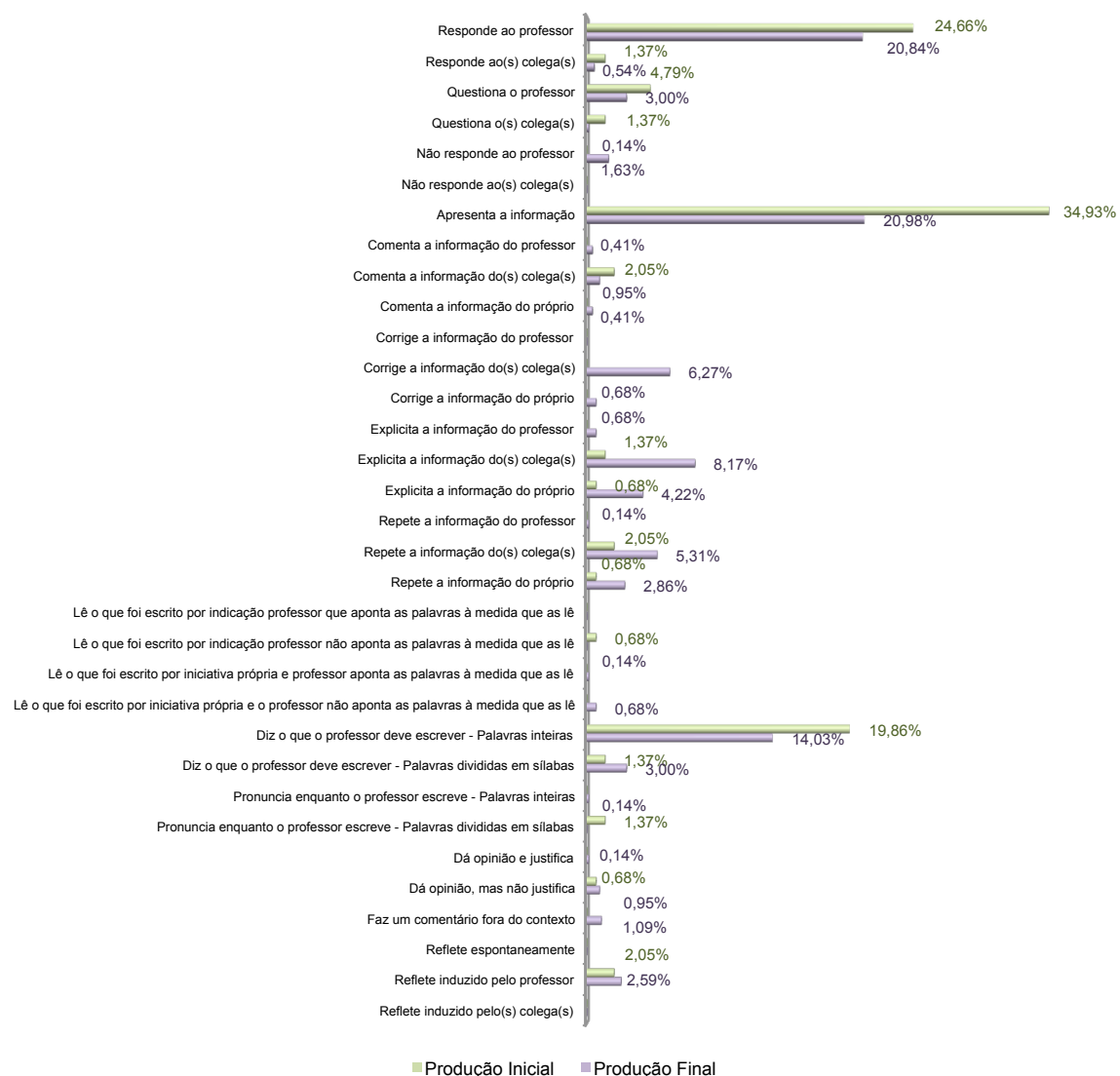


Gráfico 6. Ações dos alunos na escrita da história (produção inicial e produção final)

Na produção inicial, as ações efetuadas em maior número pelos alunos foram: Apresenta a informação (34,93%); Responde ao professor (24,66%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras Inteiras (19,86%); Questiona o professor (4,79%); Comenta a informação do(s) colega(s), Repete a informação do(s) colega(s) e Reflete induzido pelo professor (2,05%). Na produção final, as ações que os alunos realizaram mais foram: Apresenta a informação (20,98%); Responde ao professor (20,84%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (14,03%); Explicita a informação do(s) colega(s) (8,17%); Corrige a informação dos colegas (6,27%). A grande maioria das ações dos alunos, tanto na produção inicial, como na produção final, consistiram, essencialmente, em apresentar a informação a incluir na história, em responder ao

professor e em dizer o que o professor deve escrever. Estas ações parecem refletir, por um lado, o papel ativo dos alunos na produção textual e, por outro, o papel do professor como estimulador da participação dos alunos, através das questões que ia colocando. (Gráfico 6).

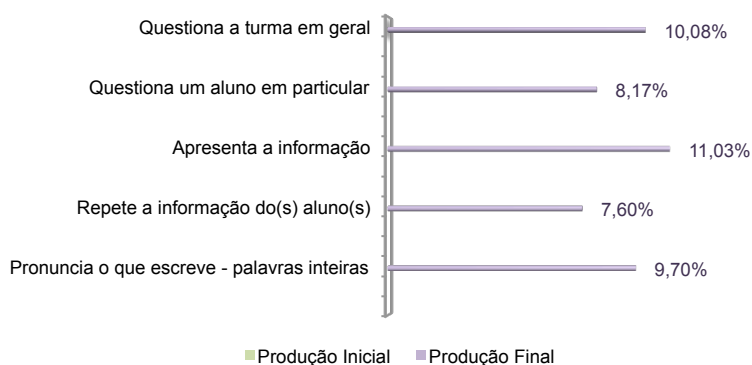


Gráfico 7. Ações mais frequentes do professor na planificação da história

Relativamente às interações ocorridas com vista aos procedimentos de escrita, na produção inicial da história, nenhuma das 158 ações do professor ocorreram na planificação (0%). Das 1155 ações efetuadas pelo professor na produção final da história, 526 ocorreram na planificação do texto (45,54%). Nas interações ocorridas na planificação da história, da produção final, o professor efetuou 26 ações diferentes. Três dessas ações, apenas as realizou durante a interação da planificação: Repete a informação do(s) aluno(s) (1,14%); Reformula a informação do próprio (0,19%); Inicia resposta à sua questão - Apenas a primeira palavra da frase (0,19%). Estes dados podem ser reveladores da importância atribuída pelo professor, na planificação, à informação necessária para a elaboração do texto. As ações mais frequentes do professor durante a planificação foram: Apresenta a informação (11,03%); Questiona a turma em geral (10,08%); Pronuncia o que escreve – Palavras inteiras (9,70%); Questiona um aluno em particular (8,17%); Repete a informação dos alunos (7,60%). Estes dados permitem inferir que o questionamento é uma das estratégias mais utilizadas para efetuar a planificação textual, o que se relaciona com a importância dada à existência de informações a integrar o texto, sendo também as ações com vista à obtenção e definição da informação uma das mais recorrentes. (Gráfico 7).

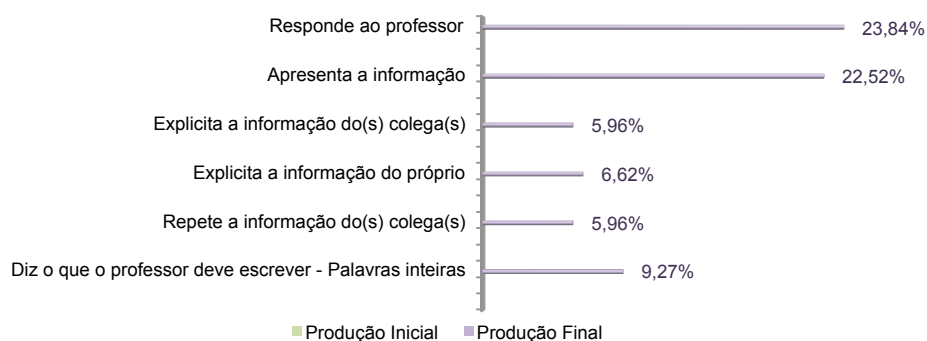


Gráfico 8. Ações mais frequentes dos alunos na planificação da história

Na produção inicial da história, também nenhuma das 117 ações dos alunos ocorreram na planificação (0%). Das 686 ações efetuadas pelos alunos na produção final da história, 302 ocorreram na planificação do texto (44,02%). Nas interações ocorridas na planificação, na produção final, os alunos efetuaram 24 ações diferentes. Seis dessas ações, apenas as realizaram durante a interação da planificação: Questiona o(s) colega(s) (0,33%); Corrige a informação do próprio (1,66%); Repete a informação do professor (0,33%); Lê o que foi escrito por iniciativa própria e o professor aponta as palavras à medida que as lê (0,33%); Dá a opinião e justifica (0,33%); Dá a opinião, mas não justifica (2,32%). Estes dados podem ser reveladores de que, na planificação, os alunos estabelecem interações uns com os outros com vista à obtenção de informação a integrar no texto, estimulando a participação uns dos outros e dando a sua opinião sobre essas informações. As ações mais frequentes dos alunos durante a planificação foram: Responde ao professor (23,84%); Apresenta a informação (22,52%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (9,27%); Explicita a informação do próprio (6,62%); Explicita a informação dos colegas e Repete a informação dos colegas (5,96%). Destes dados infere-se que a apresentação e definição das informações a integrar no texto corresponderam às ações mais recorrentes dos alunos na planificação. (Gráfico 8).

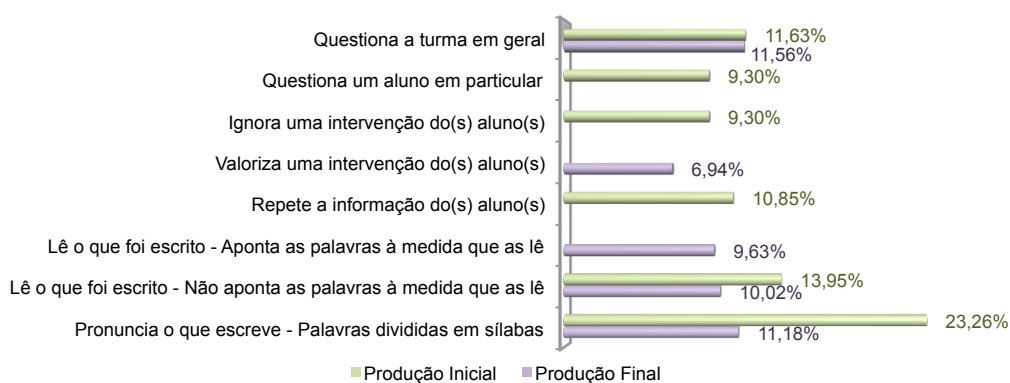


Gráfico 9. Ações mais frequentes do professor na textualização da história

Na produção inicial da história, das 158 ações do professor, 129 ocorreram na textualização (81,65%). Na produção final, das 1155 ações efetuadas pelo professor, 519 ocorreram na textualização (44,94%). Nas interações ocorridas durante a textualização da produção inicial, o professor efetuou 14 ações diferentes. Duas dessas ações apenas as efetuou na textualização: Indica o início da tarefa (2,33%); Reformula a informação dos alunos (0,78%). Estes dados podem estar relacionados com o facto de ter sido o primeiro texto escrito através do *Ditado ao Adulto*, tendo havido necessidade de se indicar o que se iria fazer e como se processava. As ações mais frequentes do professor durante a textualização da produção inicial foram: Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (23,26%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (13,95%); Questiona a turma em geral (11,63%); Repete a informação dos alunos (10,85%); Questiona um aluno em particular e Ignora uma intervenção do aluno (9,30%). No que concerne à produção final, nas interações estabelecidas durante a textualização, o professor efetuou 24 ações diferentes. Duas dessas ações apenas as efetuou na textualização: Reformula a informação do(s) aluno(s) (0,39%); Canaliza a atenção para o que está no quadro (0,58%). Estes dados podem estar relacionados com o facto de, na produção final, através do *Ditado ao Adulto*, o professor, enquanto mediador de escrita, ter um papel interventivo, sendo o produto final o resultado da confluência das vontades dos alunos e do professor. As ações mais frequentes do professor durante a textualização da produção final foram: Questiona a turma em geral (11,56%); Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (11,18%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (10,02%); Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê (9,63%); Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) (6,94%). Pela análise dos dados relativos às ações do professor na textualização da história, pode-se inferir que, nas duas produções, o questionamento continuou a ser uma das estratégias mais frequentes. Salienta-se ainda a percentagem de ações de leitura do que já foi escrito como forma de prosseguir com a textualização. Outra ação recorrente do professor durante a textualização foi a oralização do que ia escrevendo, tal como preconizado pelo dispositivo didático *Ditado ao Adulto*, o que permitiu que os alunos fossem estabelecendo uma relação entre o oral e a escrita. (Gráfico 9).

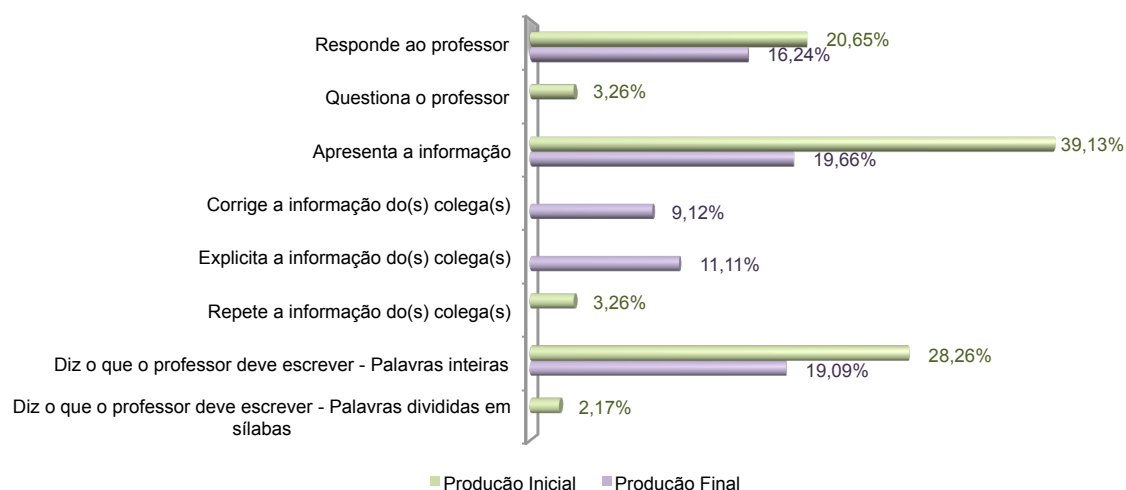


Gráfico 10. Ações mais frequentes dos alunos na textualização da história

Na produção inicial da história, das 117 ações dos alunos, 92 ocorreram na textualização (78,63%). Na produção final, das 686 ações efetuadas pelos alunos, 302 ocorreram na textualização (51,17%). Na produção inicial, nas interações ocorridas durante a textualização, os alunos efetuaram 9 ações diferentes. Cinco dessas ações apenas as efetuaram na textualização: Repete a informação do(s) colega(s) (3,26%); Lê o que foi escrito por indicação professor que não aponta as palavras à medida que as lê (1,09%); Diz o que o professor deve escrever - Palavras divididas em sílabas (2,17%); Pronuncia enquanto o professor escreve - Palavras divididas em sílabas (1,09%); Dá opinião, mas não justifica (1,09%). As ações mais frequentes dos alunos durante a textualização da produção inicial foram: Apresenta a informação (39,13%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (28,26%); Responde ao professor (20,65%); Questiona o professor e Repete a informação dos colegas (3,26%). Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas durante a textualização, os alunos efetuaram 16 ações diferentes. Duas dessas ações apenas as efetuaram na textualização: Pronuncia enquanto o professor escreve - Palavras inteiras (0,28%); Diz o que o professor deve escrever - Palavras divididas em sílabas (6,27%). Estes dados podem ser reveladores da implicação dos alunos no processo de textualização. As ações mais frequentes dos alunos durante a textualização da produção final foram: Apresenta a informação (19,66%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (19,09%); Responde ao professor (16,24%); Explicita a informação do(s) colega(s) (11,11%); Corrige a informação do(s) colega(s) (9,12%). Da análise dos dados relativamente às ações dos alunos na textualização da história, pode deduzir-se que, nas duas produções, a resposta ao questionamento do professor continuou a ser uma das estratégias mais

frequentes, revelando uma reciprocidade nas ações dos alunos com o professor. Salienta-se também a percentagem das ações em que os alunos dizem o que o professor deve escrever, o que já era esperado, visto ser uma das estratégias preconizadas no dispositivo didático *Ditado ao Adulto*. Destacaram-se também as ações relativas à informação a integrar no texto, nas quais se denota a interação existente entre os próprios alunos. (Gráfico 10).

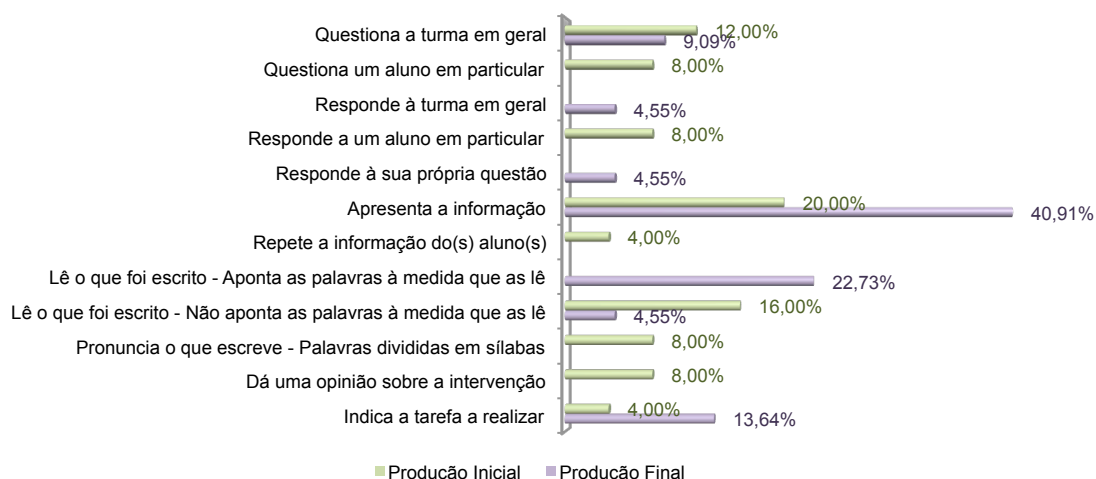


Gráfico 11. Ações mais frequentes do professor na revisão durante a textualização da história

Na produção inicial da história, das 158 ações do professor, 29 foram realizadas na revisão (18,35%). Dessas ações, 25 ocorreram na revisão efetuada durante a textualização e apenas 4 na revisão realizada após a textualização. Na produção final, das 1155 ações efetuadas pelo professor, 110 realizaram-se na revisão (9,52%). Dessas ações, 88 ocorreram na revisão efetuada após a textualização e apenas 22 na revisão realizada durante a textualização. Estes dados podem ser indicadores do papel orientador do professor na produção final.

Na produção inicial, nas interações ocorridas na revisão durante a textualização, o professor efetuou 13 ações diferentes. Uma dessas ações apenas a efetuou na revisão durante a textualização: Indica a tarefa a realizar (4,00%). Apesar de na produção inicial, o professor, na medida do possível, saber que deve restringir a sua ação, verificou-se que ele deu indicações que considerava relevantes serem efetuadas, o que pode estar relacionado com o facto desta ter sido realizada no início da escolaridade e de ter sido a primeira produção realizada através do *Ditado ao Adulto*. As três ações do professor com a percentagem mais elevada na revisão durante a textualização da produção inicial foram: Apresenta a informação (20,00%); Lê o que foi escrito - Não aponta as palavras à medida que as lê (16,00%); Questiona a turma em geral (12,00%). No que se refere à

produção final, nas interações estabelecidas na revisão durante a textualização, o professor efetuou 7 ações diferentes. Uma dessas ações apenas a efetuou na revisão durante a textualização: Responde à turma em geral (4,55%). As três ações do professor com a percentagem mais elevada na revisão durante a textualização da produção final foram: Apresenta a informação (40,91%); Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê (22,73%); Indica a tarefa a realizar (13,64%). Pela análise dos dados relativos às ações do professor na revisão durante a textualização da história, pode-se inferir que, nas duas produções, o questionamento continuou a ser uma das estratégias mais frequentes. Salienta-se ainda a percentagem de ações de leitura o que se relaciona com o próprio processo de revisão textual. Tal como nos outros elementos do processo de escrita, na revisão efetuada durante a textualização, outra ação recorrente do professor foi a oralização do que ia escrevendo, o que se encontra em conformidade com o preconizado pelo dispositivo didático *Ditado ao Adulto*. (Gráfico 11).

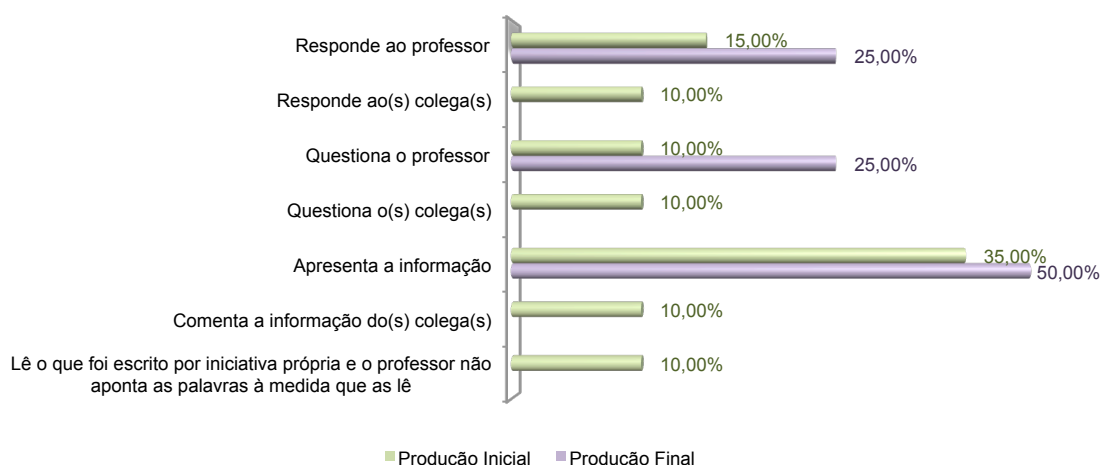


Gráfico 12. Ações mais frequentes dos alunos na revisão durante a textualização da história

Na produção inicial da história, das 117 ações dos alunos, 25 foram realizadas na revisão (9,52%). Dessas ações, 20 ocorreram na revisão efetuada durante a textualização e apenas 5 na revisão realizada após a textualização. Na produção final, das 1155 ações efetuadas pelos alunos, 33 realizaram-se na revisão (4,81%). Dessas ações, 29 ocorreram na revisão efetuada após a textualização e apenas 4 na revisão realizada durante a textualização. Estes dados indicam que os alunos foram mais interventivos na revisão após a textualização na produção final, o que pode estar relacionado com as estratégias utilizadas pelo professor enquanto mediador de escrita, levando-os a participar na revisão textual.

Na produção inicial, nas interações ocorridas na revisão durante a textualização, os alunos efetuaram 7 ações diferentes. Três dessas ações apenas as efetuaram na revisão durante a textualização: Questiona o professor (10,00%); Questiona os colegas (10,00%); Comenta a informação do(s) colega(s) (10,00%). As duas ações dos alunos com a percentagem mais elevada na revisão durante a textualização da produção inicial foram: Apresenta a informação (35,00%); Responde ao professor (15,00%). As restantes cinco ações tiveram uma percentagem igual (10,00%). Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas durante a textualização, os alunos efetuaram 3 ações diferentes. A ação mais frequente dos alunos durante a textualização da produção final foi: Apresenta a informação (50,00%). Da análise dos dados relativamente às ações dos alunos na revisão durante a textualização da história, pode deduzir-se que, nas duas produções, o questionamento (do professor ao aluno; dos alunos ao professor) continuou a ser uma das estratégias mais frequentes, o que reforça a existência de uma reciprocidade nas ações dos alunos com o professor. Destacaram-se também as ações relativas à informação a integrar no texto, nas quais se denota a interação existente entre os próprios alunos. (Gráfico 12).

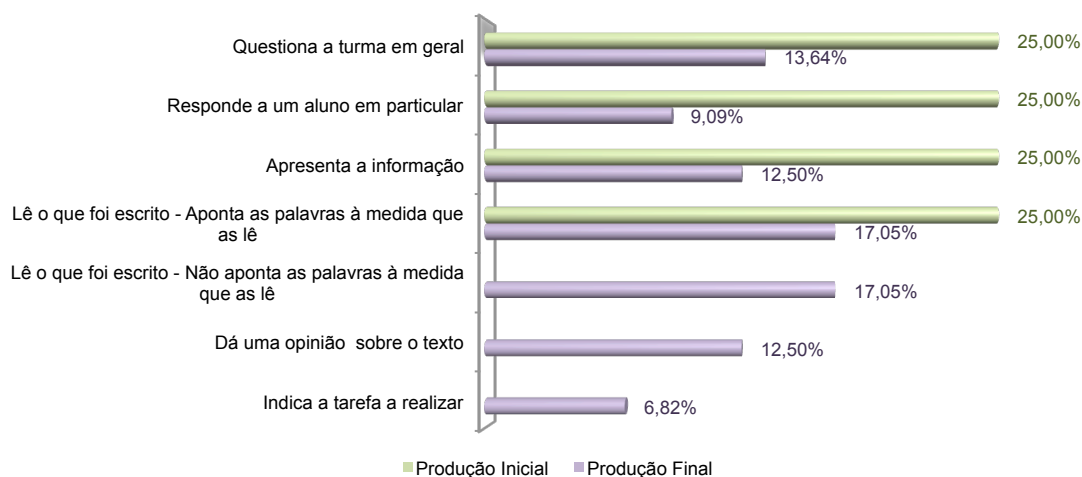


Gráfico 13. Ações mais frequentes do professor na revisão no fim da textualização da história

Na produção inicial, nas interações ocorridas na revisão no fim da textualização, o professor efetuou 4 ações diferentes. Com a mesma percentagem de frequência, as únicas ações na revisão após a textualização da produção inicial foram: Questiona a turma em geral, Responde a um aluno em particular, Apresenta a informação e Lê o que foi escrito - Aponta as palavras à medida que as lê (25,00%). No que se refere à produção final, nas interações estabelecidas na revisão no fim da textualização, o professor efetuou 15 ações diferentes. Uma dessas ações apenas a efetuou na revisão após a textualização: Dá uma opinião sobre o texto (12,50%). As três ações do professor



com a percentagem mais elevada na revisão após a textualização da produção final foram: Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê e Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (17,05%); Questiona a turma em geral (13,64%). Pela análise dos dados relativos às ações do professor pode-se constatar que na revisão no fim da textualização da história, nas duas produções, ocorreram um número reduzido de interações. Este facto revela uma menor intencionalidade do professor no ensino da revisão efetuada no fim da textualização. À semelhança do ocorrido nas outras componentes do processo de escrita, o questionamento continuou a ser uma das estratégias mais frequentes na revisão textual após a textualização. Salienta-se, mais uma vez, a percentagem de ações de leitura, o que está relacionado com o próprio processo de revisão textual. (Gráfico 13).



Gráfico 14. Ações mais frequentes dos alunos na revisão no fim da textualização da história

Na produção inicial, nas interações ocorridas na revisão no fim da textualização, os alunos efetuaram 5 ações diferentes. Uma dessas ações apenas a efetuaram na revisão após a textualização: Repete a informação do próprio (20,00%). Com a mesma percentagem de frequência, as únicas ações efetuadas na revisão após a textualização da produção inicial foram: Responde ao professor, Questiona o professor, Apresenta a informação, Repete a informação do próprio e Lê o que foi escrito por iniciativa própria e o professor não aponta as palavras à medida que as lê (20,00%). Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas após a textualização, os alunos efetuaram 5 ações diferentes. As três ações mais frequentes dos alunos na revisão no fim da textualização da produção final foram: Responde ao professor (41,38%), Questiona o professor (27,59%); Lê o que foi escrito por iniciativa própria e o professor não aponta as palavras à medida que as lê (17,20%). Tal como o ocorrido nas restantes componentes

do processo de escrita, pode deduzir-se que, nas duas produções, a resposta ao questionamento do professor continuou a ser uma das estratégias mais frequentes. Destacaram-se também as ações de leitura do que foi escrito previamente, o que, por um lado, está relacionado com os procedimentos inerentes à revisão textual e, por outro, revela a apreensão desse procedimento, visto que os alunos tomam a iniciativa de ler para depois reverem o que foi escrito. (Gráfico 14).

- Síntese

Nas duas produções da história, as ações do professor foram em maior número que as ações dos alunos, tendo havido um aumento da produção inicial para a produção final.

As interações estabeleceram-se, essencialmente, com vista à realização de procedimentos de escrita, existindo uma correlação positiva forte entre as ações do professor e as dos alunos.

A maioria das interações do professor e dos alunos visou a criação de conteúdos a serem escritos e, a nível da estrutura da história, decorreu com vista à escrita das peripécias. Da produção inicial para a produção final houve um aumento das interações com vista à abordagem dos aspetos relativos à coesão e coerência textuais.

Em relação ao processo de escrita, na produção inicial, a maioria das ações do professor e dos alunos foi na textualização, não se tendo estabelecido interações para planificação do texto. Na produção final, a maioria das ações dos alunos continuou a ser na textualização. No professor, a maioria das suas ações foi na planificação, com uma margem muito pequena relativamente à textualização. A maioria da revisão textual, nas duas produções, efetuou-se durante a textualização.

Nas duas produções, as ações mais frequentes do professor foram o questionamento (perguntas e respostas) que se estabeleceu com os alunos, a oralização do que ia sendo escrito e a leitura do que já se encontrava escrito. As ações mais frequentes dos alunos foram a resposta ao questionamento do professor (respostas e perguntas), a apresentação e definição da informação a integrar o texto e a indicação (ditado) do que o professor devia escrever.

### 1.1.2 Análise dos textos que emergem no processo de produção textual

A análise do *corpus* textual correspondente aos textos que emergiram durante a interação professor-alunos na produção da história efetuou-se através de um processo definido *a priori*, no qual se segmentaram as transcrições das interações ocorridas durante as duas produções na escrita da história através do *Ditado ao Adulto* em função de cinco categorias de análise: (i) notas de planificação<sup>39</sup>; (ii) texto tentado; (iii) texto ditado; (iv) texto escrito e oralizado; (v) texto lido. (Anexo 52). As notas de planificação integram as ideias resultantes da planificação textual que foram registadas por escrito e que, no decurso do processo de textualização, foram utilizadas. O texto tentado corresponde às primeiras verbalizações do professor e dos alunos com vista à elaboração do texto, mas que ainda não eram apresentadas para, de forma inequívoca, integrarem o texto. O texto ditado equivale ao conjunto de verbalizações ocorridas durante as interações que foram produzidas para serem escritas através do *Ditado ao Adulto*. O texto escrito e oralizado integra as verbalizações definitivas que eram oralizadas à medida que iam sendo escritas. O texto lido agrega os segmentos textuais da história já escritos e que foram lidos durante as interações no processo de escrita.

Cada um destes textos que emergiram durante o processo de escrita foi dividido em segmentos estabelecidos em função de unidades de sentido do texto escrito.

Tabela 7. Textos que emergiram das interações no processo de escrita da história

	Notas de planificação		Texto tentado		Texto ditado		Texto escrito e oralizado		Texto lido	
	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final
Segmentos textuais	—	104	88	392	62	357	66	328	50	266
Professor	—	99,04%	0,00%	4,59%	0,00%	5,88%	100,00%	99,39%	98,00%	98,87%
Alunos	—	0,00%	100,00%	95,41%	100,00%	94,68%	0,00%	0,00%	0,00%	0,75%
Professor e alunos	—	0,96%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,61%	2,00%	0,38%

O número de segmentos em cada um dos textos foi sempre superior na produção final, o que se relaciona com o facto de o número total de interações também ter sido superior na produção final, existindo uma correlação positiva próxima do forte ( $r=0,85$ ). Houve um predomínio dos alunos enquanto sujeitos de enunciação no texto tentado (P.I. – 100,00%; P.F. – 95,41%) e no texto ditado (P.I. – 100,00%; P.F. – 94,68%). Já nas

<sup>39</sup> Como na produção inicial não se efetuou a planificação prévia do texto, as notas de planificação reportam-se apenas à produção final.

notas de planificação (P.F. – 99,04%), no texto escrito e oralizado (P.I. – 100,00%; P.F. – 99,39%) e no texto lido (P.I. – 98,00%; P.F. – 98,87%) o professor teve o predomínio enquanto sujeito de enunciação. Houve três textos em que na produção inicial apenas esteve implicado um deles (texto tentado e texto ditado – alunos; texto oralizado e escrito – professor). Nas notas de planificação houve um predomínio do professor (99,04%), sendo residual a participação em simultâneo do professor e dos alunos (0,96%). Este predomínio do professor pode estar relacionado com o facto de a escrita da história se ter efetuado no início da escolaridade e os alunos ainda não possuem o domínio de leitura que lhes permitisse consultar as notas de planificação e se servirem delas para produzir o texto. O texto tentado da produção inicial emergiu apenas das ações dos alunos (100,00%) e na produção final resultou também quase em exclusivo das ações dos alunos (95,41%). Estes dados são reveladores da implicação dos alunos na escrita da história, revelando que a grande maioria das ideias a integrar nas duas produções foi proveniente deles. O facto de a produção inicial do texto tentado ser exclusivamente resultante de ações dos alunos pode estar relacionado com a conceção da *Sequência Didática*, que preconiza que, na produção inicial através do *Ditado ao Adulto*, a participação do mediador de escrita deve ser de registo escrito do texto produzido pelos alunos. O mesmo se verificou em relação ao texto ditado, em que a participação na produção inicial foi unicamente dos alunos (100,00%) e preponderante na produção final (94,68%). Estes dados reforçam o papel interventivo do professor na produção final, enquanto mediador de escrita no *Ditado ao Adulto*, em que, apesar de ter uma participação pequena (5,88%), não se deve limitar apenas a transcrever o que os alunos ditam, mas também a participar na produção textual. No que se refere ao texto escrito e oralizado, na produção inicial, este decorre apenas da ação do professor (100,00%) e, na produção final, a ação do professor é preponderante (99,39%), havendo uma participação residual dos alunos em simultâneo com o professor (0,61%), o que era expectável, uma vez que uma das estratégias do dispositivo didático é que o mediador de escrita oralize o texto à medida que o vai escrevendo, como forma de canalizar a atenção dos alunos para o que está a ser escrito, contribuindo para o estabelecimento da relação entre o oral e o escrito. No texto lido emergido nas duas produções, voltou a haver uma preponderância do professor (P.I. – 98,00%; P.F. – 98,87%), o que está em consonância com o ocorrido com as notas de planificação, visto serem textos decorrentes da ação de leitura, a qual os alunos no início da escolaridade ainda não dominam. (Tabela 7).

Para a análise de quatro dos textos que emergiram das interações no processo de escrita, nas duas produções (notas de planificação, texto tentado, texto ditado e texto escrito e oralizado), estabeleceu-se uma grelha de análise com categorias e

subcategorias definidas *a priori* (Anexo 52), que, com base nos objetivos de pesquisa, procurou estabelecer uma relação entre eles.

Tendo por referência a sequência expectável dos textos que emergem durante as interações no processo de escrita (1.º notas de planificação; 2.º texto tentado; 3.º texto ditado; 4.º texto escrito e oralizado), foram definidas quatro categorias de análise: (i) Início das sequências textuais; (ii) Papel das notas de planificação no texto tentado; (iii) Relação entre texto tentado e texto ditado; (iv) Relação entre texto ditado e texto escrito e oralizado. Para estas categorias estabeleceram-se várias subcategorias que permitissem compreender a função que estes textos foram tendo no processo de escrita.

Tabela 8. Análise dos segmentos textuais dos textos que emergiram nas interações no processo de escrita da história

		Prod. Inicial	Prod. Final
Início das sequências textuais	Notas de planificação	0	11
	Texto tentado	14	32
	Texto ditado	0	14
	Texto lido	0	2
	Retorno às notas de planificação	0	8
Papel das notas de planificação no texto tentado	Ideias das notas de planificação integradas no texto tentado	0	10
	Ideias das notas de planificação não integradas no texto tentado	0	5
Relação entre texto tentado e texto ditado	Ideias do texto tentado não integradas no texto ditado	13	39
	Ideias do texto ditado não incluídas no texto tentado	10	19
Relação entre texto ditado e texto escrito e oralizado	Alterações do texto ditado para o texto escrito e oralizado	2	22

Na produção inicial da história, o texto que emergiu durante as interações e pelo qual se deu início ao processo de escrita foi apenas o texto tentado (14), o que pode estar relacionado com o facto de ter sido a primeira produção efetuada através do *Ditado ao Adulto* e os alunos ainda não conhecerem a forma como decorre a escrita com recurso a este dispositivo didático, bem como desconhecem o próprio processo de produção por escrito, uma vez que se realizou no início da escolaridade. Apesar de ser expectável que as notas de planificação na produção final fossem o texto que desse início ao processo de escrita, estas apenas surgiram em terceiro lugar. Na produção final, o texto tentado também foi o texto por onde se iniciaram a maioria das sequências textuais (32), seguido do texto ditado (14).

Estes dados podem indicar que, no processo de escrita através do *Ditado ao Adulto*, os alunos começaram por apresentar as suas formulações ainda sem a preocupação com a forma como são escritas, mesmo tendo havido uma planificação

prévia. Porém, as notas de planificação tiveram implicações na produção textual, já que, por várias vezes durante o processo de escrita, foram retomadas (8), havendo várias ideias que foram integradas no texto tentado (10).

Houve, no entanto, algumas das ideias das notas de planificação que não foram tidas em conta no texto tentado (5). Na produção inicial e na produção final verificou-se que várias das ideias do texto tentado não foram integradas no texto ditado (P.I. – 13; P.F. – 39), o que pode revelar a reflexão existente na passagem do texto tentado para o texto ditado. No entanto, foram também várias as ideias do texto ditado que não faziam parte do texto tentado (P.I. – 10; P.F. – 19), o que pode ser revelador de que no texto ditado nem sempre são tidas em conta as ideias constantes dos textos que emergem anteriormente. Salientou-se também o número de situações em que o texto escrito e oralizado não corresponde exatamente ao texto ditado (ex.: P.I. texto ditado – “A11: E depois, quando encontrou a princesa, chegou ao seu destino”; P.I. texto escrito e oralizado – “P: Quan-do en-con-trou a prin-ce-sa”), sendo bastante superior na produção final (P.I. – 2; P.F. – 22), o que pode ser mais um indicador do papel interventivo do professor na escrita através do *Ditado ao Adulto*. (Tabela 8).

Tendo por referência os dados da análise e a interpretação das interações estabelecidas durante a produção textual, na qual a leitura foi um dos procedimentos mais recorrentes, considerou-se relevante que a análise do texto lido fosse objeto de uma análise independente efetuada a partir de categorias e subcategorias definidas *a posteriori* (Anexo 53). Assim, a análise do texto lido reportou-se a todos os segmentos lidos nos vários momentos do processo de escrita nas duas produções da história e efetuou-se a partir de quatro categorias de análise: (i) Intervenientes (ii) Momentos do processo de escrita; (iii) Segmento lido; (iv) Funcionalidade.

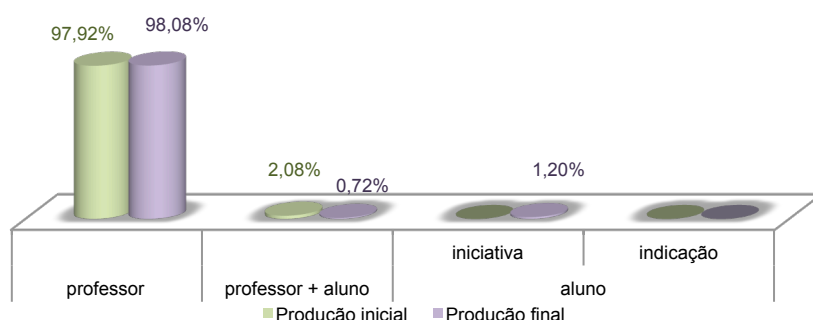


Gráfico 15. Intervenientes na leitura efetuada no processo de escrita da história

O texto lido durante o processo de escrita da história decorreu, essencialmente, da mediação do professor, tanto na produção inicial (97,92%), como na produção final (98,08%). Houve uma pequena percentagem de ações na produção inicial resultante da leitura do professor em simultâneo com os alunos (2,08%). As restantes ações dos alunos foram residuais. Este facto pode ser explicado pelo momento do ano em que se realizaram as duas produções. Os alunos estavam no início do 1.º ano de escolaridade e ainda não tinham efetuado aprendizagens que lhes permitissem ler os textos já produzidos. (Gráfico 15).

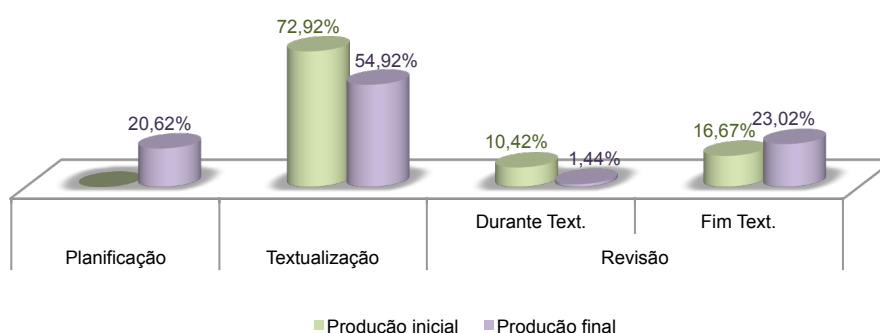


Gráfico 16. Momento do processo de escrita com leitura do texto produzido (história)

A atividade de leitura do texto já produzido efetuou-se nos vários momentos do processo de escrita, nas duas produções<sup>40</sup>. No entanto, esta ocorreu fundamentalmente, nas duas produções, durante a textualização (P.I. – 72,92%; P.F. - 54,92%), o que é revelador do papel que a atividade de leitura teve no momento de redação. Na produção final diminuiu em relação à produção inicial, uma vez que uma parte substancial da leitura também se efetuou na revisão no fim da textualização (23,02%) e na planificação (20,62%). Relacionando este facto com a verificação de que a atividade de leitura corresponde, essencialmente, a ações do professor, pode-se inferir que o professor, mesmo sem o apresentar de forma explícita, possibilita assim a apreensão de um dos procedimentos recorrentes na escrita – a leitura ao longo de todo o decurso do processo de escrita. Estes dados permitem deduzir que, através do *Ditado ao Adulto*, os alunos vão contactando com comportamentos de escrita e, dessa forma, apreendendo e apropriando-se de procedimentos de escrita, para os quais, muitas vezes, nem os escritores mais proficientes têm consciência. (Gráfico 16).

<sup>40</sup> Na produção inicial não se efetuou a planificação da história, pelo que não poderiam identificar segmentos de texto lido neste momento do processo de escrita.

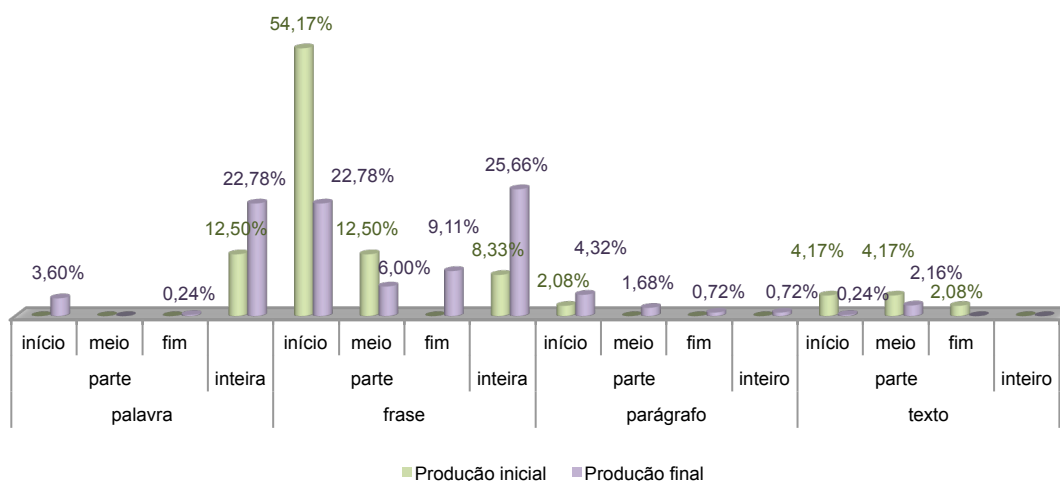


Gráfico 17. Segmentos textuais lidos durante a escrita da história

No que se refere aos segmentos lidos, verificou-se que estes podem corresponder a partes de palavras, a palavras inteiras, a partes de frase, a frases inteiras, a partes de parágrafos, a parágrafos inteiros e a partes do texto. No caso da escrita das duas produções da história não se efetuou a leitura total do texto, nem mesmo na revisão após a textualização. Na produção inicial, a grande maioria dos segmentos lidos corresponde ao início da frase (54,17%), seguido da palavra inteira e do meio da frase (12,50%). A leitura de frases inteiras é ainda uma parte considerável dos segmentos lidos (8,33%), enquanto que a leitura do início de parágrafos (2,08%) é reduzida. Na produção final, a maioria dos segmentos lidos corresponde a frases inteiras (25,66%), seguida da leitura de palavras inteiras e do início das frases (22,78%). Salienta-se ainda a leitura da parte final (9,11%) e do meio das frases (6,00%). Com percentagens mais baixas, surgem a leitura da parte inicial do parágrafo (4,32%), a leitura do início da palavra (3,60%) e a leitura da parte do meio do texto (2,16%).

Estes dados revelam que, quer na produção inicial, quer na produção final, a leitura de frases corresponde a uma ação frequente no processo de escrita através do *Ditado ao Adulto*. A diferença existente entre a produção inicial (início da frase) e a produção final (frase inteira) pode estar relacionada com a intencionalidade com que a leitura de cada um dos segmentos foi lido. A leitura dos restantes segmentos textuais foi residual, nas duas produções. (Gráfico 17).



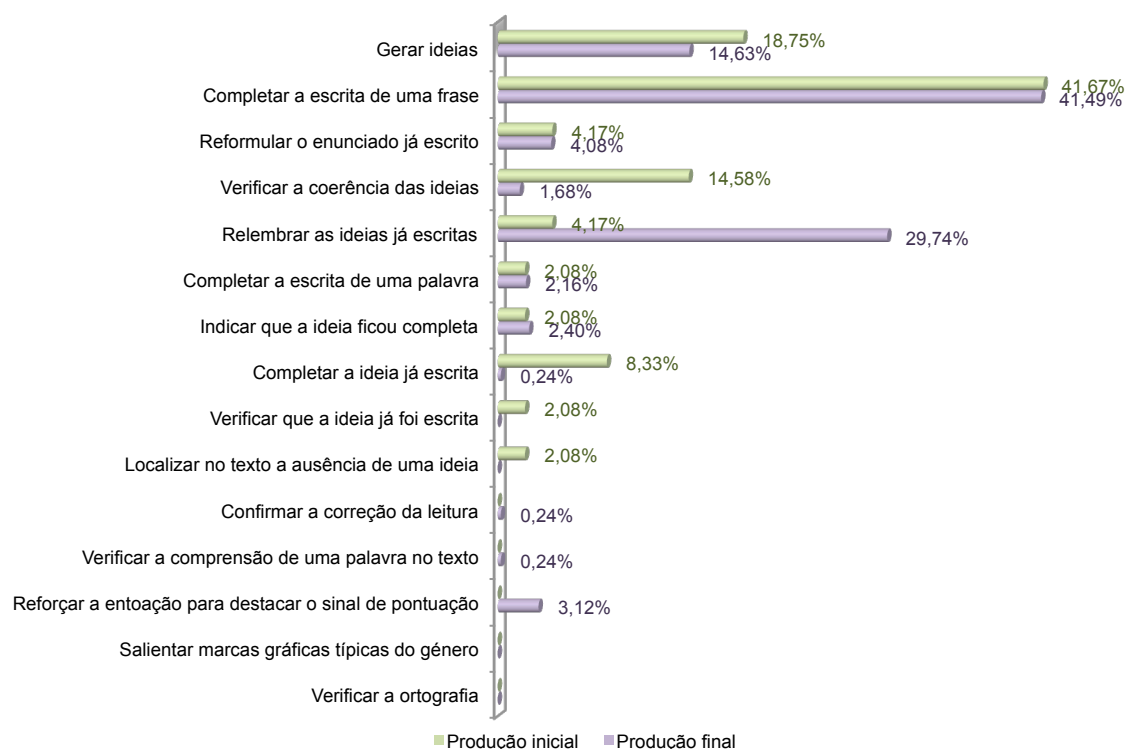


Gráfico 18. Funcionalidade da leitura durante a escrita da história

No que se refere à intencionalidade da leitura dos diversos segmentos textuais durante o processo de escrita, verificou-se que estes são lidos com funções variadas (P.I. – 10; P.F. 11). Na produção inicial, as funcionalidades mais recorrentes foram: Completar a escrita de uma frase (41,67%); Gerar ideias (18,75%); Verificar a coerência das ideias (14,58%); Completar a ideia já escrita (8,33%); Reformular o enunciado já escrito e relembrar as ideias já escritas (4,17%). Na produção final, as funcionalidades mais recorrentes foram: Completar a escrita de uma frase (41,49%); Relembrar as ideias já escritas (29,74%); Gerar ideias (14,63%); Reformular o enunciado já escrito (4,08%); Reforçar a entoação para destacar o sinal de pontuação (3,12%). Nas duas produções, a maioria da leitura efetuou-se com vista a Completar a escrita de uma frase (P.I. – 41,67%; P.F. - 41,49 %), o que se relaciona com o facto de a maioria dos segmentos lidos corresponderem à frase. Salienta-se o facto de nas duas produções as funções mais frequentes se relacionarem com as ideias a integrar no texto, o que está em consonância com o facto de a maioria das interações professor-alunos se terem efetuado com vista à criação de conteúdo a contemplar no texto. (Gráfico 18).

- Síntese

Na produção inicial da história emergiram quatro textos das interações: (i) texto tentado; (ii) texto ditado; (iii) texto escrito e oralizado; (iv) texto lido. Na produção final da história emergiram cinco textos: (i) notas de planificação; (ii) texto tentado; (iii) texto ditado; (iv) texto escrito e oralizado; (v) texto lido.

Nos vários textos, os sujeitos de enunciação foram diferenciados. Nas notas de planificação (na produção final), no texto escrito e oralizado (nas duas produções) e no texto lido (nas duas produções) houve um predomínio de ações do professor. No texto tentado e no texto ditado, nas duas produções, o predomínio foi dos alunos.

O início do processo de escrita nas duas produções foi, maioritariamente, efetuado a partir do texto tentado, revelando que os alunos começaram por apresentar as suas formulações sem terem em atenção a forma como são escritas.

Na produção final, em que existiram notas de planificação, estas foram sendo integradas no texto tentado. Porém, surgiram diversas ideias no texto tentado que não integravam as notas de planificação.

Nas duas produções, algumas das ideias do texto tentado não foram incluídas no texto ditado, revelando uma reflexão na passagem do texto tentado para o texto ditado.

Na produção final identificaram-se algumas situações em que o texto escrito e oralizado não correspondeu ao registo exato do texto ditado.

Nas duas produções, o texto lido ocorreu, essencialmente, a nível da textualização, seguido da revisão textual. Também nas duas produções, os segmentos lidos situaram-se, fundamentalmente, ao nível da palavra e da frase.

Na generalidade, a leitura durante o processo de escrita, nas duas produções, efetuou-se com vista à formulação/reformulação das ideias do texto e à elaboração das frases.

### 1.1.3 Análise dos textos escritos através do *Ditado ao Adulto*

As duas produções da história elaboradas através do *Ditado ao Adulto* foram escritas no Quadro Interativo e copiadas cada uma para um documento *word*, mantendo a formatação dos documentos originais. (Anexos 54 e 55).

Para a análise das duas produções estabeleceu-se uma grelha de análise com categorias e subcategorias (Anexo 56), que foi validada através do parecer e proposta de reformulação de uma equipa de três investigadores conceituados na área do ensino da escrita. Com base nos objetivos de pesquisa, incluiu-se nesta grelha duas categorias de análise: (i) Aspectos textuais; (ii) Aspectos linguísticos. Para estas categorias de análise estabeleceram-se vários níveis de subcategorias (Quadro 18). O resultado da análise aos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto* com base nestas categorias e subcategorias foi validada por um especialista da área (Anexo 57).

	Aspectos textuais	Aspectos linguísticos
Organização visual do texto	Título	Marcas de enunciação
	Corpo do texto	Tipos de frase
	Marcação de parágrafos	Polaridade da frase
Extensão do texto	N.º palavras	Estrutura da frase
	N.º frases	Articulação entre orações
	N.º parágrafos	Concordância nominal e adjetival
Elementos da estrutura	Título	Flexão verbal
	Abertura	Tempos verbais
	Personagem principal	Verbos declarativos
	Personagens secundárias	Sinais de pontuação
	Tempo	Relações referenciais anafóricas
	Espaço	Conectores discursivos
	Problema	Letra maiúscula
	Peripécias	Regras de ortografia
	Desenlace	

Quadro 18. Subcategorias de análise das produções textuais – história

No que se refere à organização visual do texto, a produção inicial apresentou-se apenas como um bloco textual, com marcação de margens à direita e à esquerda. Na produção final, o texto apresentou-se também como um bloco textual, com marcação de margens à direita e à esquerda. Para além disso, a produção final apresentou ainda um título centrado e separado do corpo do texto. Evidenciou-se a marcação de parágrafos com mudança de linha e espaçamento à esquerda. A nível gráfico, da produção inicial para a produção final, verificou-se uma melhoria significativa, apresentando a produção final uma disposição visual conforme ao género história. Este facto pode ter sido derivado de causas diferenciadas. Por um lado, pode estar relacionado com o desconhecimento

da organização visual de um texto escrito, uma vez que a produção inicial se efetuou no início da escolaridade e, na generalidade, os alunos estão habituados a contactar apenas com o género através da audição de histórias ou da visualização das histórias em formato de livro infantil e que apresentam múltiplas disposições. Por outro lado, pode estar relacionado com o contexto de realização da produção final, na qual o professor teve um papel interventivo com a função, tal como é preconizado pelo dispositivo didático *Ditado Adulto*, de canalizar a atenção dos alunos para os aspetos visuais do texto.

Relativamente à extensão dos textos, a produção final registou mais do triplo do número de palavras do que a produção inicial (P.I. – 124; P.F. – 438) e do número de frases (P.I. – 14; P.F. – 54). Estes dados podem estar relacionados com todo o procedimento de escrita utilizado na produção final, havendo uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o número total de palavras e o número total de interações (professor e alunos) na duas produções.

No que concerne à estrutura da história, verificou-se que a grande maioria dos elementos constam da produção inicial, registando-se apenas a ausência da atribuição do título e da indicação da referência temporal, o que evidencia um conhecimento prévio dos alunos da generalidade dos aspetos textuais do género, tal como era expectável e que concorreu para a decisão de ser o primeiro género a trabalhar na intervenção. Da produção final constam todos os elementos da estrutura da história, sendo reflexo do processo de intervenção nos módulos da *Sequência Didática* implementada.

Na produção final, o título da história é congruente com os elementos constantes da história produzida, com enfoque na personagem principal e numa das personagens secundárias. Na produção inicial não existe título.

Em relação à expressão inicial para efetuar a abertura da história, nomeadamente com a fórmula corrente no seu *incipit*. Na produção final, a expressão utilizada remete para a localização temporal (“Era um dia de vento”), permitindo subentender um dos elementos desencadeadores subjacentes ao problema da história. Salienta-se este facto, já que a identificação da expressão inicial foi objeto de um trabalho intencional num dos módulos da *Sequência Didática* (módulo 4).

Nas duas produções evidencia-se, de forma explícita, a presença da personagem principal, sendo apresentada na situação inicial. Porém, apenas na produção final foi feita a sua caracterização, recorrendo a nomes, adjetivos e advérbios (ex.: “A dona Sandra calçava sapatos pretos, vestia uma camisola vermelha e umas calças azuis. Ela ia depressa, a correr, porque não queria chegar atrasada ao trabalho.”). Podemos inferir que este facto pode ser reflexo da intervenção efetuada, já que, deliberadamente, se

trabalhou a caracterização dos diversos elementos da história, num dos módulos da *Sequência Didática* (módulo 3).

Na produção inicial, uma das personagens secundárias foi apresentada de forma explícita na situação inicial e outra, de forma implícita, no decurso das ações da história, não tendo sido caracterizadas. Na produção final, as duas personagens secundárias foram apresentadas de forma explícita no decurso das ações da história, sendo caracterizadas através de nomes, adjetivos e advérbios (ex.: “Um menino de camisola cor-de-rosa, calças azuis e chamado Afonso encontrou a senhora e perguntou:”). Realça-se a forma como a caracterização de uma das personagens teve implicações na ação da história (ex.: “O rapaz foi a correr para casa. Como tinha sapatilhas correu muito depressa e foi para casa ter com a mãe.”). À semelhança do ocorrido com a personagem principal, estes dados parecem refletir a intervenção num dos módulos da *Sequência Didática* (módulo 3).

A localização temporal não consta da produção inicial. Na produção final efetuou-se de forma explícita na situação inicial e no decurso da história, sendo caracterizada através de nomes e de advérbios (ex.: “As placas que indicavam o caminho viraram-se ao contrário porque estava muito vento.”). Também neste elemento da estrutura da história se reflete a intervenção num dos módulos da *Sequência Didática* (módulo 3), não se limitando à caracterização das personagens.

O espaço foi apresentado de forma explícita nas duas produções. Na produção inicial surge na situação inicial e no decurso da história, sendo caracterizado através de nomes e adjetivos (ex.: “A torre estava cheia de fogo e tinha armas.”). Na produção final, o espaço foi apresentado na situação inicial e caracterizado através de nomes, adjetivos e advérbios (ex.: “Uma cidade muito grande que tinha muitos prédios e muitos semáforos. Também tinha muitas ruas e muitos carros.”). Nas duas produções a caracterização do espaço tem implicações diretas no decurso da história.

O problema surgiu de forma explícita nas duas produções na situação inicial, tendo implicações nas peripécias e no desenlace das histórias. Em cada uma das produções as peripécias apresentaram ações interligadas entre si e focalizadas na resolução do problema. Na produção inicial surgiram quatro ações diferentes e, na produção final, dez. Nas duas produções, o desenlace foi apresentado explicitamente, com vista à resolução do problema e adequado às ações apresentadas nas peripécias. Na produção inicial o desenlace incluiu duas expressões de encerramento, uma delas característica das histórias narradas oralmente (ex.: “Vitória, vitória, acabou-se a história) e outra ajustada ao contexto da história (ex.: “E casaram-se”). A produção final também

termina com uma expressão de encerramento adequada ao contexto da história elaborada (ex.: “ – Finalmente cheguei!”).

No que concerne os aspetos linguísticos, as diferenças entre as duas produções são evidentes, revelando uma progressão do domínio da língua escrita da produção inicial para a produção final. Importa salientar o papel ativo dos alunos na produção dos textos, quer a nível das interações efetuadas, quer no seu predomínio no texto tentado e no texto ditado, o que pode ser revelador de que as melhorias linguísticas foram o reflexo da intervenção na *Sequência Didática* implementada.

Relativamente às marcas de enunciação típicas do género, elas estão presentes nas duas produções. Na produção inicial foram utilizados verbos na 3.<sup>a</sup> pessoa, verbos no pretérito perfeito do indicativo, verbos no pretérito imperfeito do indicativo e determinantes/pronomes possessivos na 3.<sup>a</sup> pessoa. Estes dados revelam um conhecimento prévio, a nível linguístico, de algumas das características do género. Na produção final, utilizaram-se pronomes pessoais na 3.<sup>a</sup> pessoa, verbos na 3.<sup>a</sup> pessoa, verbos no pretérito perfeito do indicativo, verbos no pretérito imperfeito do indicativo, determinantes/pronomes possessivos na 3.<sup>a</sup> pessoa e, na utilização do discurso direto, usaram-se pronomes pessoais na 1.<sup>a</sup> pessoa, determinantes/pronomes possessivos na 1.<sup>a</sup> pessoa e determinantes/pronomes possessivos na 2.<sup>a</sup> pessoa. Estes dados permitem verificar que os conhecimentos prévios dos alunos foram mantidos, mas também verificar a progressão no domínio da língua, resultante da intervenção efetuada e da interação estabelecida na aplicação do *Ditado ao Adulto*.

Nas duas produções, foram utilizadas, na generalidade, frases declarativas de polaridade afirmativa. Foram ainda usadas algumas frases de polaridade negativa. Na produção final, surgiram ainda frases interrogativas, exclamativas e uma frase imperativa. Nestas frases utilizam-se os sinais de pontuação adequados à tipologia (ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação). Na produção inicial registam-se o mesmo número de frases simples e de frases complexas, com 2 e 3 orações. Na produção final, o número de frases simples foi muito idêntico ao número de frases complexas elaboradas. Na sua maioria, as frases complexas tinham 2 orações, havendo também frases com 3 orações. Também nas frases utilizadas se verifica uma progressão na produção final, nomeadamente pelo tipo de frases usadas e que se adequam ao contexto de utilização e ao conteúdo a transmitir (ex.: “- Para que levas a chave?”; “- Despachate!”; “- Finalmente cheguei!”). Não tendo sido objeto de ensino intencional, esta diversidade resulta da interação estabelecida entre o professor e os alunos no decurso do *Ditado ao Adulto*, aspeto que pode ser indicador da mais-valia da utilização deste

dispositivo para a aprendizagem dos aspetos linguísticos da produção textual, mesmo quando estes não foram objeto explícito de trabalho.

No que se refere à estrutura das frases elaboradas, nas duas produções evidencia-se uma progressão no domínio da língua. Na produção inicial, as frases foram essencialmente, frases copulativas sindéticas e frases subordinadas (substantiva completiva, adjetiva relativa explicativa e adverbial temporal). As frases na produção final foram, maioritariamente, subordinadas (substantiva completiva, adjetiva relativa restritiva, adjetiva relativa restritiva, adverbial causal, adverbial temporal). Foram também utilizadas frases coordenadas copulativas sindéticas e algumas assindéticas. Mais uma vez, não tendo sido objeto de ensino intencional nos módulos da *Sequência Didática*, a progressão relativamente à estrutura das frases produzidas parece estar relacionada com a interação estabelecida durante a escrita através do *Ditado ao Adulto*. Na elaboração das frases, nas duas produções, registou-se uma concordância em género e número, existindo sempre, a nível da flexão verbal, uma concordância entre o sujeito e o verbo.

Nas duas produções, os tempos verbais utilizados encontram-se diretamente relacionados com o género. Na produção final registou-se ainda a utilização de tempos verbais decorrentes da utilização do discurso direto. Na elaboração do diálogo aplicaram-se de forma apropriada diversos verbos declarativos e os sinais de pontuação adequados.

No que se refere aos elementos linguísticos que estabelecem a interligação entre a microestrutura e a macroestrutura, verificou-se que são utilizados conectores discursivos, com sentido aditivo ou temporal nas duas produções. No entanto, apenas na produção final se utilizaram expressões referenciais anafóricas (nominais e pronominais), o que revela uma progressão a nível das capacidades textuais. Também em relação a este aspeto, não tendo sido objetivo de ensino intencional nos módulos da *Sequência Didática*, esta progressão parece ter sido decorrente das interações estabelecidas durante a utilização do *Ditado ao Adulto*.

## 1.2 Produção textual efetuada individualmente

Os 14 textos escritos individualmente pelos alunos do estudo, efetuados após a intervenção, foram recolhidos (Anexo 64) e sujeitos a uma Análise de Conteúdo (análise do discurso) através de um processo definido *a priori*, descrito anteriormente. Na análise das produções individuais foram utilizadas as mesmas categorias e subcategorias constantes da grelha de análise dos textos escritos através do *Ditado ao Adulto*<sup>41</sup>. (Anexo 56).

### 1.2.1 Análise dos textos

No que concerne à organização visual do texto, os 14 textos apresentam-se como um bloco textual, com marcação de margens à direita e à esquerda. No entanto, em apenas alguns textos (em 21,43% dos textos) consta a marcação de parágrafos com mudança de linha e espaçamento à esquerda. No que se refere à disposição dos títulos, a grande maioria inclui o título centrado e separado o corpo do texto (em 71,43% dos textos). Estes dados parecem indicar uma apropriação por parte dos alunos das características visuais do género.

A extensão dos textos apresenta uma média de 76 palavras, variando entre as 47 palavras, no texto mais curto, e as 98 palavras, no texto mais longo. Apresentam também uma média de 6 frases, sendo o número mínimo de 4 frases, num dos textos, e o número máximo de 9 frases, também num dos textos. Relativamente à quantidade de parágrafos, os textos apresentam uma média de 2 parágrafos, sendo de 1 o número menor de parágrafos por texto, ocorrendo em 11 textos (em 78,57% dos textos), e de 6 o número maior de parágrafos existente, ocorrendo apenas em 1 texto. Estes dados parecem indicar que a grande maioria dos alunos, após um ano de intervenção, ainda não estruturara as ideias do texto em parágrafos. Importa referir que a estruturação do texto em parágrafos não foi objeto de ensino intencional na *Sequência Didática* concebida para o género história. Este era um conceito que, para este nível de ensino, não era expectável que os alunos tivessem adquirido, pelo que o facto de um dos alunos ter incluído 6 parágrafos foi positivamente surpreendente.

No que diz respeito à estrutura, verificou-se que todos os elementos da história, constam da maioria dos textos, com exceção da apresentação do tempo (em 42,86% dos

---

<sup>41</sup> Visto a grelha utilizada ser a mesma que foi usada na análise dos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto*, optou-se por não incluir a descrição das categorias e subcategorias de análise, uma vez que constam do ponto 1.1.3 deste capítulo.



textos) e da utilização da expressão inicial que dá abertura à história (em 50% dos textos). Estes dados podem ser reveladores da apropriação dos alunos dos elementos a incluir na redação de uma história, quer através dos conhecimentos prévios, quer através da intervenção na *Sequência Didática*.

Em todos os textos foi atribuído um título congruente com os elementos constantes das histórias produzidas. A maioria do enfoque na sua atribuição recaiu sobre problema da história (em 35,71% dos textos). Houve ainda uma percentagem significativa de títulos cujo enfoque foi, simultaneamente, na personagem principal e em uma das personagens secundárias (em 28,57% dos textos). Estes dados parecem revelar a apropriação dos alunos da noção de que o problema tem um papel relevante como elemento desencadeador da ação nas histórias.

Relativamente à expressão inicial, apenas metade dos textos a incluem para dessa forma efetuar a abertura da história, tendo, na sua maioria, utilizado uma das expressões mais recorrentes nas histórias (“Era uma vez” – em 21,43% dos textos). Este facto pode ser indicador da influência dos conhecimentos prévios do género na escrita da história, aos quais os alunos continuaram ligados.

Em todos os textos se evidencia a presença da personagem principal, sendo na grande maioria apresentada de forma explícita (em 98,86% dos textos) e na situação inicial (em 85,71% dos textos). Estes dados podem ser reveladores da apropriação por parte dos alunos da função da personagem principal no desenrolar da ação na história, tal como foi objeto de ensino na *Sequência Didática* implementada. Porém, em apenas um dos textos foi feita a sua caracterização, tendo sido utilizados adjetivos (ex.: “ficaram felizes para sempre os passarinhos.”) em consequência do desfecho das ações da história. Também em relação à caracterização da personagem principal era expectável que esta fosse caracterizada por um maior número de alunos, uma vez que foi objeto de um trabalho intencional nos módulos da *Sequência Didática* e na planificação da produção final do texto escrito através do *Ditado ao Adulto*. Este dado reforça a ideia de que para a apropriação das características de um género não é suficiente a realização de uma única *Sequência Didática*, tal como é preconizado pelo próprio dispositivo.

No que se refere à presença das personagens secundárias, todos os textos as incluem de forma explícita. Na maioria dos textos, duas personagens secundárias aparecem na situação inicial (em 92,86% dos textos), surgindo a terceira personagem secundária no decurso da ação em apenas 2 textos, em congruência com a sequência da ação da história. Também em relação às personagens secundárias, em apenas 1 dos textos uma delas é caracterizada através da utilização de um advérbio e de um adjetivo (ex.: “um gato que era muito mau”), permitindo dessa forma atribuir-lhe de forma direta a

função de oponente na história. À semelhança do ocorrido com a personagem principal, e apesar de ter sido objeto de um trabalho intencional nos módulos da *Sequência Didática* e na planificação da produção final do texto escrito através do *Ditado ao Adulto*, apenas um aluno caracterizou uma das personagens secundárias. Este dado encontra-se em consonância com o referido relativamente à personagem principal, evidenciando que a apropriação das características de um género não se efetua apenas com a realização de uma única *Sequência Didática*.

A localização temporal apenas se efetuou em menos de metade dos textos (em 42,86% dos textos). Porém, os alunos que a incluíram nos seus textos, fizeram-no de forma explícita na situação inicial. No entanto, em nenhum dos textos foi feita a sua caracterização. Mais uma vez, estes dados parecem indicar que, apesar de ter sido objeto de ensino, a caracterização dos diversos elementos da estrutura de uma história foi uma noção de que os alunos ainda não se apropriaram.

O espaço foi apresentado na maioria dos textos, tendo sido efetuado de forma explícita em todos eles (em 78,57% dos textos), quer na situação inicial (em 35,71% dos textos), quer no decurso da ação da história (em 57,14% dos textos) ajustado ao contexto. Mais uma vez, em nenhum dos textos se efetuou a caracterização deste elemento da estrutura da história.

Em todos os textos foi apresentado o problema que desencadeia as ações da história, surgindo de forma explícita na maioria dos textos (em 85,71% dos textos). Em apenas uma pequena parte dos textos, o problema surge na situação inicial, tendo, na grande maioria, surgido no decurso da ação da história. Em ambas as situações, o problema reflete-se na forma como as peripécias são narradas e no desenlace da história. Estes dados parecem indicar que a existência de um problema como elemento desencadeador da ação foi um dos conceitos de que todos os alunos se apropriaram.

Todos os textos apresentam peripécias focalizadas na resolução do problema, estando na sua maioria interligadas (em 85,71% dos textos), com uma média de 2 ações por texto. Estes dados parecem ser reveladores da apropriação por parte dos alunos de um elemento bastante relevante na estrutura da história. No entanto, numa grande maioria dos textos, surgem peripécias cujas ações não se focalizam na resolução do problema (em 78,57% dos textos), com uma média de 1<sup>42</sup> ação por texto (ex.: “O gato estava sentado no chão e os passarinhos estavam cheios de fome.”), mas que se adequam à sequência de imagens da história apresentada como instrução de escrita.

Todos os textos apresentam um desenlace para a história e, na grande maioria, é feito de forma explícita e adequada às ações apresentadas nas peripécias (em 92,86%

---

<sup>42</sup> Para facilidade de leitura, arredondou-se a média dos valores referidos à unidade mais próxima.

dos textos), o que é revelador da apropriação pelos alunos da noção de desenlace como fechamento de toda a estrutura da história. Em apenas metade dos textos, o desenlace incluiu expressões de encerramento, sendo todas elas adequadas ao contexto da história escrita. A maioria destas expressões é a habitual nas histórias com final feliz (ex.: Viveram felizes para sempre.”), revelando uma transposição de uma das características de um outro género textual (Conto de Fadas), o qual é habitual ser narrado às crianças, quer no seio familiar, quer no contexto de ensino pré-escolar.

Pela análise dos aspetos textuais, pode inferir-se que, a nível da macroestrutura, a grande maioria dos alunos escreveu textos bem estruturados e coerentes, o que pode ser revelador das implicações do trabalho desenvolvido na *Sequência Didática* implementada. No entanto, tem de se salvaguardar o facto de a proposta de escrita ter surgido a partir de uma sequência de imagens, com uma sequência já definida, o que poderá ter ajudado os alunos na produção escrita.

No que concerne aos aspetos linguísticos, os dados revelam uma apropriação pela generalidade dos alunos de estruturas linguísticas relevantes a nível da microestrutura do género.

Todos os textos apresentam as marcas de enunciação típicas do género. Em todos os textos os alunos utilizaram verbos no pretérito perfeito, com uma média de 8 verbos por texto, e a grande maioria também utilizou verbos no pretérito imperfeito (em 92,86% dos textos), com uma média de 3 verbos por texto. Em todos os textos, os tempos verbais utilizados encontram-se diretamente relacionados com o género. Uma maioria significativa também utilizou os verbos na 3.<sup>a</sup> pessoa (em 92,86% dos textos), com uma média de 11 por texto. Foram ainda utilizados os pronomes pessoais na 3.<sup>a</sup> pessoa (em 35,71% dos textos), com uma média de 3 por texto, e os determinantes/pronomes possessivos na 3.<sup>a</sup> pessoa (em 14,29% dos textos), com uma média de 2 por texto. Estes dados permitem constatar a apropriação de algumas características do género a nível linguístico.

Em todos os textos apenas se utilizaram frases declarativas, de polaridade afirmativa, tendo também sido aplicado adequadamente o ponto final. Num dos textos foi ainda usada uma frase de polaridade negativa, utilizada de forma adequada à informação transmitida e ao decurso da peripécia narrada (ex.: “... para o gato não chegar a eles os animal poxoule o rabo para não comelos.”). O mesmo número de textos apresenta frases simples (em 92,86% dos textos), com uma média de 3 frases por texto, e frases complexas (em 92,86% dos textos), com uma média de 4 frases por texto. As frases complexas foram, essencialmente, de 2 orações (em 85,71% dos textos), com uma média de 2 frases por texto, e de 3 orações (em 78,57% dos textos), com uma média de

1 frase por texto. Houve ainda frases complexas com 4 orações (em 28,57% dos textos), com uma média de 1 por texto. Estas frases foram aplicadas de forma congruente com a informação transmitida, o que é revelador de um certo domínio da estrutura frásica. No entanto, salienta-se o facto de ainda terem surgido não frases (em 21,43% dos textos), com uma média de 1 por texto (ex.: uso de sujeito sem predicado – “A mãe e os passarinhos”, “O passaru e os passarinhos”; uso de elementos típicos da carta “Quintã, 2012/5/29”, “Beijinhos e a vrasos”).

Na maioria dos textos, as frases complexas utilizadas foram as frases coordenadas copulativas sindéticas (em 92,86% dos textos), com uma média de 2 frases por texto, sendo também significativa a presença de frases subordinadas (71,43 dos textos), com uma média de 2 frases por texto. Estas frases subordinadas foram, essencialmente, substantivas relativas (em 35,71% dos textos), com uma média de 2 frases por texto, e adverbiais finais (em 21,42% dos textos), com uma média 2 frases por texto. Foram ainda utilizadas frases subordinadas adjetivas relativas explicativas e adverbiais causais (em 14,29% dos textos). Esta diversidade na estrutura frásica foi aplicada de forma ajustada à informação a transmitir e ao decurso da história narrada. Na elaboração das frases utilizadas, em todos os textos se registou uma concordância em género, sendo também significativa a utilização da concordância em número (em 85,71% dos textos). A nível da flexão verbal, a concordância entre o sujeito e o verbo também foi alta (em 92,86% dos textos). Estes dados confirmam o domínio dos alunos na elaboração frásica.

No que se refere aos elementos linguísticos que estabelecem a interligação entre a microestrutura e a macroestrutura, verificou-se que em apenas metade dos textos são utilizados conectores discursivos, com sentido temporal (em 42,86% dos textos), com uma média de 4 conectores por texto, e com sentido aditivo (em 7,14% dos textos), com uma média de 4 conectores por texto. Destaca-se, no entanto, na maioria dos textos, a utilização de expressões referenciais anafóricas nominais (em 64,29% dos textos), com uma média de 3 por texto. Utilizaram-se ainda expressões referenciais pronominais (em 35,71% dos textos) e adverbiais (em 7,14% dos textos). Estes dados são reveladores de um certo domínio linguístico dos alunos com implicação direta nas suas capacidades textuais.

Em todos os textos se aplicou corretamente a letra maiúscula, tendo sido usada para indicar o início de frase. Contudo, num dos textos a letra maiúscula foi empregada indevidamente, tendo sido usada no meio da frase num determinante artigo definido (ex.: “O cão viu O gato”). Relativamente à correção ortográfica, verificou-se que a taxa de

erros ortográficos<sup>43</sup> variou entre os 10,84% e 34,55%, com uma taxa média de 18,76%. Não tendo estes aspetos sido objeto de ensino intencional na intervenção, verifica-se que, no geral, os alunos foram capazes de aplicar no texto as aprendizagens resultantes, tanto da intervenção, como da ação do professor titular de turma, sendo as aprendizagens efetuadas a este nível resultantes da complementaridade do ensino efetuado através do *Ditado ao Adulto* e do ensino intencional e sistemático do código.

Relacionando os textos escritos individualmente e os textos escritos através do *Ditado ao Adulto*, verifica-se que a nível da organização visual do texto a generalidade dos textos individuais apresenta uma similaridade com a produção final, realizada coletivamente através do *Ditado ao Adulto*. No que se refere aos elementos da estrutura da história constata-se também que a grande maioria dos alunos os integrou nos seus textos individuais, seguindo assim a estrutura da produção final, revelando uma progressão da produção inicial, na qual não constava o título e a localização temporal. Relativamente aos aspetos linguísticos, as marcas de enunciação do género presentes na produção final constam das produções individuais da generalidade dos alunos. Estes dados parecem evidenciar que, através da intervenção direcionada nos módulos da *Sequência Didática* e da interação estabelecida entre o professor e os alunos durante o *Ditado ao Adulto*, a generalidade dos alunos do estudo adquiriu algumas competências de escrita e alcançou, de algum modo, uma consciência (meta)textual do género história.

---

<sup>43</sup> Determinou-se a taxa de erros ortográficos através da aplicação da fórmula  $TEO = \frac{N.º\text{Erros} \times 100}{N.º\text{Palavras}}$



## 2. Género Textual Carta

A análise e interpretação dos dados relativos ao género textual carta de resposta, objeto de intervenção no 2.º ciclo de investigação-ação, à semelhança dos procedimentos utilizados no ciclo de investigação-ação anterior, efetuou-se em três momentos: (i) a análise da produção textual efetuada através do *Ditado ao Adulto*; (ii) a análise da produção textual efetuada individualmente; (iii) a análise da relação entre os textos escritos através do *Ditado ao Adulto* e os textos escritos individualmente.

### 2.1 Produção textual efetuada através do *Ditado ao Adulto*

Tal como a análise efetuada no 1.º ciclo de investigação-ação, a análise e interpretação dos dados relativamente à produção das duas cartas escritas através do *Ditado ao Adulto*, correspondendo à produção inicial e à produção final da *Sequência Didática*, inclui (i) a análise das interações durante a produção textual, (ii) a análise do processo de produção textual (iii) e a análise dos textos produzidos<sup>44</sup>.

#### 2.1.1 Análise das interações durante a produção textual

Para a realização do primeiro momento de categorização das interações professor-alunos, ocorridas durante a produção inicial e a produção final da carta da *Sequência Didática* implementada, estabeleceu-se uma grelha de análise com as categorias e as subcategorias (Anexo 49), que foi validada através do parecer e proposta de reformulação de uma equipa de dois investigadores conceituados na área do ensino da escrita. Com base nos objetivos de pesquisa, incluiu-se nesta grelha três categorias de análise: (i) Comunicação/Funcionalidade da escrita; (ii) Representação gráfica da escrita; (iii) Procedimentos de escrita. Para analisar os procedimentos de escrita estabeleceram-se vários níveis de subcategorias em função, quer dos componentes do processo de escrita, quer dos elementos da estrutura da carta objeto de ensino na *Sequência Didática* implementada, quer ainda do foco da interação (Quadro 19).

---

<sup>44</sup> Não se apresentam os procedimentos de categorização do *corpus* de análise relativos ao género textual carta de resposta, em virtude de terem sido os mesmos que foram utilizados na categorização dos *corpus* de análise relativos ao género textual história.

Subcategorias dos procedimentos de escrita															
Planificação				Textualização				Revisão							
								Durante a textualização				No fim da textualização			
Localidade				Localidade				Localidade				Localidade			
Data				Data				Data				Data			
Saudação				Saudação				Saudação				Saudação			
Destinatário				Destinatário				Destinatário				Destinatário			
Assunto				Assunto				Assunto				Assunto			
Continuação de correspondência				Continuação de correspondência				Continuação de correspondência				Continuação de correspondência			
Despedida				Despedida				Despedida				Despedida			
Assinatura				Assinatura				Assinatura				Assinatura			
Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem	Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem	Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem	Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem

Quadro 19. Procedimentos de escrita - subcategorias de análise da carta

No segundo momento de categorização das interações professor-alunos, ocorridas durante a produção inicial e a produção final da *Sequência Didática* implementada para a carta, utilizou-se a grelha de análise construída para os três géneros (Anexo 50).

Para a análise e interpretação das interações ocorridas durante a produção textual da carta de resposta construiu-se uma matriz de análise similar à elaborada para a análise das interações ocorridas durante a produção da história, diferindo apenas nas subcategorias com os elementos da estrutura da carta. Esta matriz foi utilizada na análise das interações ocorridas durante a produção inicial e na produção final da carta (Anexo 51).

Na análise das interações identificaram-se 189 unidades de registo<sup>45</sup> na produção inicial e 895 unidades de registo na produção final.

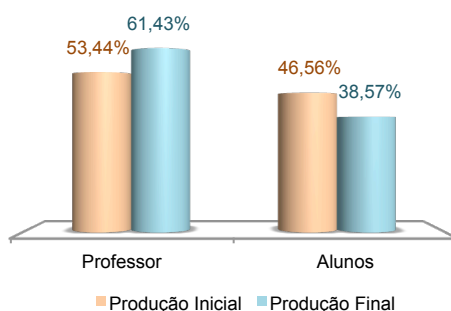


Gráfico 19. Total de interações professor-alunos durante a produção inicial e a produção final da carta

<sup>45</sup> As unidades de registo obtidas correspondem a ações do professor e dos alunos.



Na produção inicial da carta, 53,44% das unidades de registo correspondem a ações do professor e 46,56% a ações dos alunos. Na produção final, 61,43% das unidades de registo reportam-se a ações do professor e 38,57% a ações dos alunos. Pela análise dos dados verifica-se que a maioria das ações da interação professor-alunos são do professor, tanto na produção inicial da carta, como na produção final, tendo havido um aumento das ações da primeira para a segunda produção. A diferença apresentada entre a percentagem de ações do professor e dos alunos na produção inicial (6,88%) e na produção final (22,86%), à semelhança do que ocorreu durante a produção da história, pode indicar o papel orientador e interventivo do professor na produção textual através do *Ditado ao Adulto*, tal como a aplicação deste dispositivo didático preconiza. (Gráfico 19).

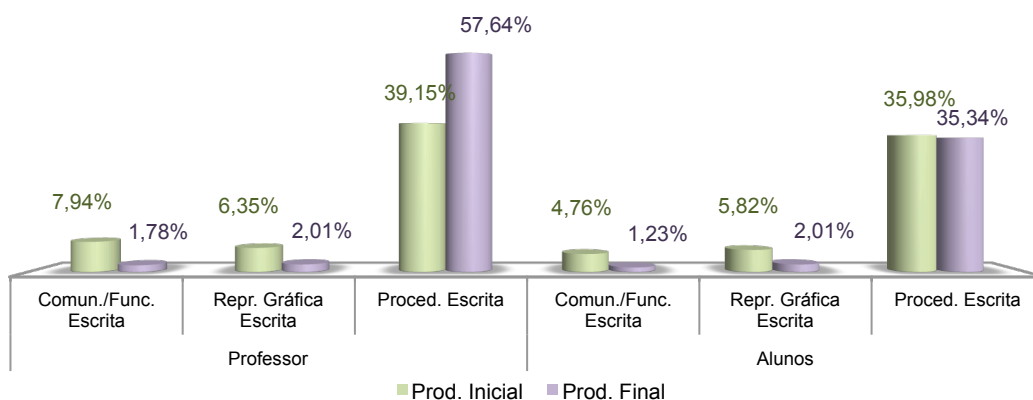


Gráfico 20. Finalidade das interações durante a produção da carta

A grande maioria das interações estabelecidas na produção da carta correspondem a ações efetuadas pelo professor com vista à realização dos procedimentos de escrita, tanto na produção inicial (39,15%), como na produção final (57,64%). O mesmo se verifica relativamente às interações estabelecidas pelos alunos com vista à execução dos procedimentos de escrita, quer na produção inicial (35,98%), quer na produção final (35,34%). Com uma percentagem significativamente inferior, surgem as ações do professor (7,94%) e dos alunos (4,76%) efetuadas na produção inicial para tratar questões relacionadas com a comunicação e a funcionalidade de escrita. No que se refere à produção final, a percentagem de ações realizadas com a mesma finalidade é ainda menor, tanto no professor (1,78%), como nos alunos (1,23%).

Os aspetos da produção textual relacionados com a representação gráfica da escrita, na produção inicial, apresentam percentagens baixas por parte do professor (6,35%) e por parte dos alunos (5,82%). Na produção final a percentagem de ações

relativas à representação gráfica é, de igual modo, residual no professor e nos alunos (2,01%). Deste modo, pela análise dos dados, infere-se que, também na produção da carta, as interações professor-alunos correspondem, principalmente, a ações relacionadas com os procedimentos de escrita. Estes dados continuam a refletir o propósito do estudo, em que o foco da interação se dirigiu para o desenvolvimento das capacidades textuais e (meta)textuais. Tal como foi referido anteriormente, o desenvolvimento de forma intencional das competências gráficas e ortográficas foi objeto de ensino por parte do professor titular de turma. (Gráfico 20).

Tabela 9. Ações em função dos elementos da estrutura da carta  
(produção inicial e produção final)

	Produção inicial		Produção final	
	Professor	Alunos	Professor	Alunos
Localidade	0,00%	0,00%	6,58%	5,68%
Data	0,00%	0,00%	4,84%	5,05%
Saudação	0,00%	0,00%	5,22%	5,36%
Destinatário	0,00%	0,00%	5,22%	5,05%
Assunto	74,32%	73,53%	54,93%	55,52%
Continuação da correspondência	0,00%	0,00%	12,77%	13,25%
Despedida	14,86%	16,18%	6,19%	5,99%
Remetente (assinatura)	10,81%	10,26%	4,26%	4,10%
	$r=1,00$		$r=1,00$	

Na produção inicial, as ações do professor com vista à produção textual dos elementos da estrutura da carta encontram-se interligadas com as ações dos alunos, existindo uma correlação positiva perfeita ( $r=1,00$ ). As interações entre o professor e os alunos correspondem a ações efetuadas com vista à produção textual de apenas três dos elementos da estrutura da carta (assunto, despedida, remetente). Na produção inicial não houve ações por parte do professor e dos alunos com vista à indicação da localidade e da data, à apresentação da saudação, à indicação do destinatário e do desejo de continuação da correspondência. A maioria das interações ocorreram com vista à apresentação do assunto da carta, correspondendo a 74,32% das ações do professor e a 73,53% das ações dos alunos. As ações com vista à despedida correspondem à segunda percentagem de ações mais alta por parte dos alunos (16,18%) e do professor (14,86%). As ações relativas à indicação do remetente correspondem à percentagem mais baixa de ações por parte do professor (10,81%) e por parte dos alunos (10,26%). No que concerne à produção final, as ações do professor com vista à produção textual dos elementos da estrutura da carta também se encontram interligadas com as ações dos alunos, estabelecendo-se uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ). As interações entre o professor e os alunos correspondem a ações efetuadas com vista à produção textual de todos os

elementos da estrutura da carta. A maioria das interações também ocorreram com vista à apresentação do assunto da carta, correspondendo a 55,52% das ações dos alunos e a 54,93% das ações do professor. A indicação de desejo de continuação da correspondência corresponde à segunda percentagem de ações mais alta por parte dos alunos (13,25%) e do professor (12,77%). As ações com vista à indicação da localidade correspondem à terceira percentagem de ações mais alta efetuadas pelo professor (6,58%). Nos alunos, a terceira percentagem de ações mais alta corresponde a ações para efetuar a despedida (5,99%). (Tabela 9).

Tabela 10. Finalidade das interações professor-alunos (produção inicial e produção final) - carta

	Produção inicial		Produção final	
	Professor	Alunos	Professor	Alunos
Conteúdo	63,51%	73,53%	68,68%	70,66%
Coesão	25,68%	17,65%	15,86%	15,15%
Coerência	6,76%	8,82%	0,00%	0,00%
Metalinguagem	4,05%	0,00%	15,46%	14,19%
	$r=0,98$		$r=1,00$	

Nas interações professor-alunos estabeleceram-se correlações positivas perfeitas (P.I. –  $r=0,98$ ; P.F. –  $r=1,00$ ) nas finalidades das suas ações, nas duas produções da carta. Tal como na escrita da história, este facto pode ser indicador da existência de uma interligação entre o propósito com que foram efetuadas. Tanto na produção inicial, como na produção final, a grande maioria das interações estabeleceram-se com a finalidade de gerar conteúdo a ser escrito, tendo sido superior nos alunos (P.I. – alunos 73,53% / professor 63,51%; P.F. – alunos 70,66% / professor 68,68%). A segunda percentagem mais elevada de interações visou a abordagem dos aspetos relativos à coesão do texto (P.I. – professor 25,68% / alunos 17,65%; P.F. – professor 15,86% / alunos 15,15%). As interações efetuadas com vista ao tratamento dos aspetos relacionados com a coerência textual apenas se verificaram na produção inicial (P.I. – alunos 8,82% / professor 6,76%). A percentagem de interações com vista à abordagem da metalinguagem foi baixa nas duas produções, tendo mesmo sido inexistente nos alunos na produção inicial (P.I. – professor 4,05% / alunos 0,00%; P.F. – professor 15,46% / alunos 14,19%). Estes dados parecem indicar que, apesar dos aspetos textuais terem sido o foco da maioria das interações, da produção inicial para a produção final houve um aumento significativo das interações cujas finalidades se prendiam com a abordagem dos aspetos relativos à metalinguagem, o que pode estar relacionado com o momento do ano em que se efetuou. (Tabela 10).

Tendo em conta os elementos da estrutura da carta verifica-se que, nas duas produções, o foco das interações em cada um dos elementos se mantém no conteúdo a incluir nos textos.

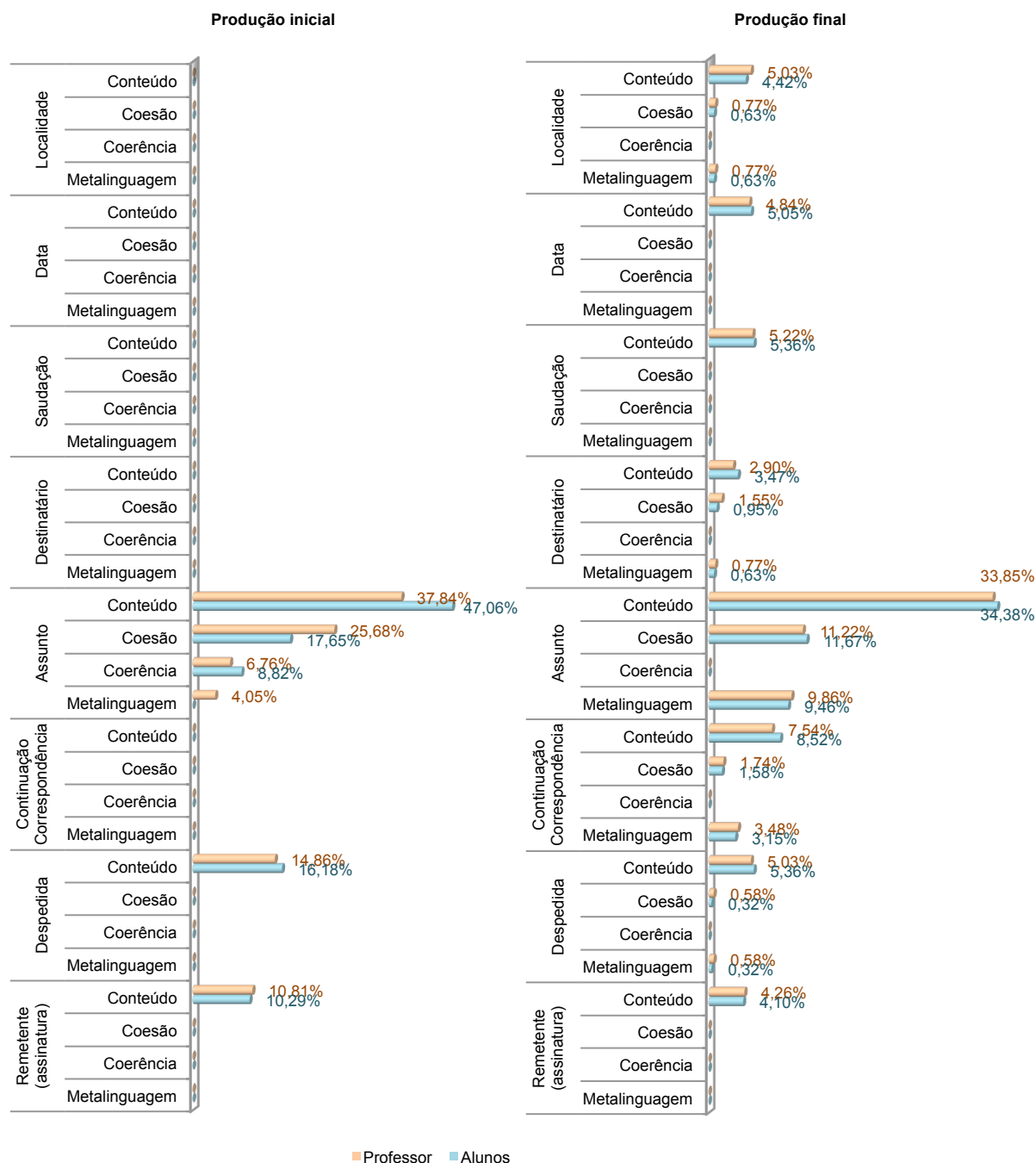


Gráfico 21. Interações professor-alunos em função da estrutura da carta (produção inicial e produção final)

Na produção inicial e na produção final, a maioria das interações ocorreram com vista à criação de conteúdo no âmbito da escrita do assunto da carta, tanto no professor (P.I – 37,84%; P.F. – 33,85%), como nos alunos (P.I – 47,06%; P.F. – 34,38%). Na escrita do assunto da carta, na produção inicial, também ocorreram interações entre o

professor e os alunos tendo como finalidade tratar questões relativas à coesão (professor: 25,68% / alunos: 17,65%) e à coerência textual (professor: 6,76% / alunos: 8,82%). Já na produção final, na escrita do assunto da carta ocorreram interações relativas à coesão textual (professor: 11,22% / alunos: 11,67%), mas não ocorreram nenhuma no que respeita à coerência textual.

Da produção inicial para a produção final houve um aumento das interações com vista à abordagem dos aspetos da escrita relativos à coesão textual. Enquanto que na produção inicial apenas ocorreram interações no momento da escrita do assunto da carta, na produção final estabeleceram-se interações, relativamente à coesão textual, na escrita da localidade, do destinatário, do assunto, da continuação da correspondência e da despedida. No que se refere à abordagem da coerência textual, apenas na produção inicial se estabeleceram interações entre professor e alunos no momento da escrita do assunto da carta. Já na produção final não se estabeleceram interações para abordar questões relativas à coerência textual, o que pode estar relacionado com a elevada percentagem de ações efetuadas na planificação (professor: 51,45% / alunos: 46,69%) e o conhecimento do conteúdo a incluir em cada um dos elementos da estrutura da carta. A abordagem de questões relativas à metalinguagem apenas ocorreu na produção inicial, no momento da escrita do assunto da carta (4,05%). Já na produção final, a abordagem de questões relativas à metalinguagem efetuou-se no momento da escrita da localidade, do destinatário, do assunto, da continuação da correspondência e da despedida, o que pode estar relacionado com as características do conteúdo a escrever em cada um destes elementos, nomeadamente a necessidade de escrita de nomes próprios com letra maiúscula. Na escrita da carta, à semelhança do ocorrido na escrita da história, os dados relativos à coesão, à coerência e ao uso de metalinguagem refletem o pressuposto inerente à conceção da *Sequência Didática* que prevê que na produção inicial não haja interferência por parte do professor. (Gráfico 21).

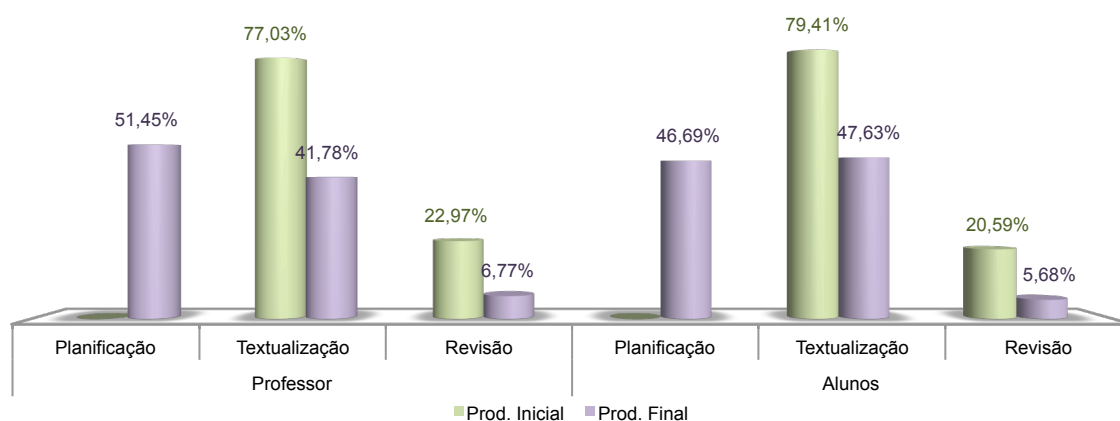


Gráfico 22. Interações no processo de escrita da carta

No que se refere ao processo de escrita, na produção inicial, a textualização foi a componente em que a percentagem de ações foi superior por parte do professor (77,03%) e, na produção final, a planificação (51,45%). No que respeita aos alunos, a textualização foi o momento do processo de escrita em que a percentagem de ações foi superior, tanto na produção inicial (79,41%), como na produção final (47,63%). As percentagens das ações dos alunos na textualização foram superiores às do professor, nas duas produções, sendo a diferença de 2,38%, na produção inicial, e de 5,85%, na produção final.

A revisão textual foi a componente em que se registaram menos interações, tanto por parte do professor, como dos alunos. A percentagem de ações do professor, relativas à revisão textual foi de 22,97% na produção inicial e de 6,77% na produção final. No que respeita aos alunos, a percentagem relativamente à revisão textual foi de 20,59% na produção inicial e de 5,68% na produção final. Tal como na produção da história, estes dados relacionam-se com a intencionalidade dada à revisão textual na intervenção que não foi objeto de ensino na *Sequência Didática*. Na produção inicial, à semelhança do ocorrido na produção inicial da história, não se registaram interações com vista à planificação dos textos, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos, o que pode ser devido ao mesmo facto de que na *Sequência Didática* a produção inicial se deve efetuar com o menor número possível de interações do professor. Novamente, como o professor não deu indicações para a realização da planificação, os alunos não o fizeram por iniciativa própria, o que já seria esperado, após um ciclo de investigação-ação em que foi objeto de ensino na *Sequência Didática* anterior.

Na produção final, a percentagem de ações do professor na planificação foi de 51,45%, sendo superior à percentagem das ações da textualização (mais 9,67%). Relativamente aos alunos, a percentagem de ações na planificação foi de 46,69%, um pouco menos do que percentagem das ações da textualização (menos 0,94%).

À semelhança do ocorrido na produção da história, as percentagens das ações do professor e dos alunos na planificação da produção final voltam a refletir a intencionalidade atribuída ao ensino desta componente do processo de escrita, tendo sido objeto de ensino num dos módulos da *Sequência Didática* implementada. Por outro lado, os dados indicam que, na produção da carta, as interações do professor e dos alunos se encontram menos interrelacionadas do que na produção da história, existindo apenas uma correlação positiva fraca ( $r=0,13$ ), o que pode indicar que houve pouca reciprocidade das ações do professor e dos alunos. (Gráfico 22).

Tabela 11. Número de ações diferentes realizadas pelo professor na produção da carta

	N.º total de interações	Nº de ações diferentes
Produção inicial	101	20
Produção final	551	31
	$r=1$	

Na produção da carta, as interações do professor foram variadas, tanto na produção inicial, com 20 ações diferentes, como na produção final, com 31 ações diferentes. Salienta-se o facto de na produção final o professor ter realizado 11 ações diferentes das que tinha efetuado na produção inicial. Tal como na escrita da história, esta diferença parece estar relacionada com a diferença existente no número total de interações, visto que existe uma correção positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o total de interações e o número de ações diferentes. (Tabela 11).

Tabela 12. Ações realizadas pelo professor na escrita da carta

Produção inicial		Produção final	
Ações	N.º	Ações	N.º
Questiona a turma em geral	28	Questiona a turma em geral	58
Questiona um aluno em particular	4	Questiona um aluno em particular	38
Responde a um aluno em particular	1	Responde a um aluno em particular	21
		Responde à sua própria questão	1
Ignora uma intervenção do(s) aluno(s)	4	Ignora uma intervenção do(s) aluno(s)	1
Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)	4	Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)	48
Aguarda a intervenção do(s) aluno(s)	1	Aguarda a intervenção do(s) aluno(s)	12
Apresenta a informação	7	Apresenta a informação	45
Explicita a informação do próprio	4	Explicita a informação do próprio	34
Explicita a informação do(s) aluno(s)	2	Explicita a informação do(s) aluno(s)	11
		Repete a informação do próprio	1
Repete a informação do(s) aluno(s)	10	Repete a informação do(s) aluno(s)	44
Corrige a informação do próprio	1	Corrige a informação do próprio	1
Corrige a informação do(s) aluno(s)	1	Corrige a informação do(s) aluno(s)	12
Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê	4	Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê	14
Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	8	Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	60
		Pronuncia o que escreve – Palavras inteiras	17
Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	14	Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	37
		Dá uma opinião sobre o texto	2
Dá uma opinião sobre a intervenção		Dá uma opinião sobre a intervenção	9
Induz a resposta		Induz a resposta	4
Induz a reflexão	1	Induz a reflexão	7
		Induz um comentário	1
Indica a tarefa a realizar	2	Indica a tarefa a realizar	29
Indica o início da tarefa	3	Indica o início da tarefa	26
Inicia resposta à sua questão – Apenas o início da palavra	1	Inicia resposta à sua questão – Apenas o início da palavra	3
		Inicia resposta à sua questão – Apenas a primeira palavra da frase	3
Inicia resposta à sua questão – Apenas as primeiras palavras da frase	1	Inicia resposta à sua questão – Apenas as primeiras palavras da frase	1
		Canaliza a atenção para o que é dito	1
		Canaliza a atenção para o que está no quadro	6
		Escreve no quadro sem pronunciar as palavras	4

Tal como o ocorrido na escrita da história, apesar de o número de ações diferentes efetuadas pelo professor ter sido superior na produção final, estas diferenças reportam-se, essencialmente, a especificações dentro de uma mesma ação (ex.: Responde à turma em geral; Responde a um aluno em particular). No entanto, tal como com a história, surgiram algumas ações que, mesmo no âmbito mais geral, não tiveram qualquer ocorrência na produção inicial (ex.: Canaliza a atenção). (Tabela 11).

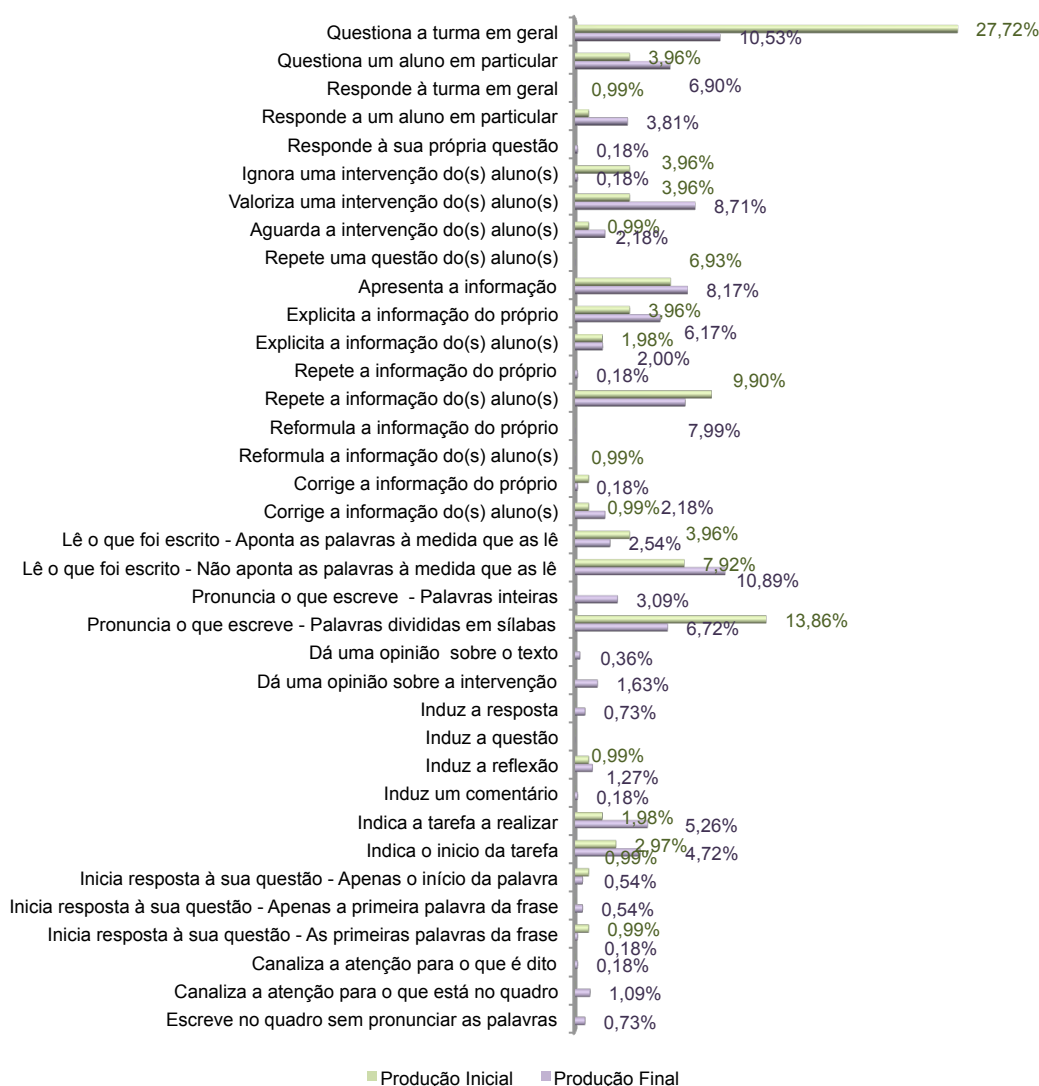


Gráfico 23. Ações do professor na escrita da carta (produção inicial e produção final)

Na produção inicial, as ações que o professor efetuou mais foram: Questiona a turma em geral (27,72%); Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (13,86%); Repete a informação do(s) aluno(s) (9,90%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (7,92%); Apresenta a informação (6,93%). Na produção final, as ações que o professor realizou mais foram: Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (10,89%); Questiona a turma em geral (10,53%); Repete a



informação do(s) aluno(s) (7,99%); Questiona um aluno em particular (6,90%); Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (6,72%). À semelhança do ocorrido na história, a grande maioria das ações do professor nas duas produções consistiram, fundamentalmente, em questionar os alunos, em ler o que foi escrito e em pronunciar o que escreve, fazendo-o de forma silabada. Também na escrita da carta, as ações do professor parecem refletir a sua intenção de estimular a participação dos alunos, através das questões que coloca, em induzir, indiretamente, a reflexão dos alunos sobre o texto já escrito, através da leitura que efetua, e em dirigir a atenção dos alunos para a representação gráfica das palavras, através da oralização do que escreve. (Gráfico 23).

Tabela 13. Número de ações diferentes realizadas pelos alunos na produção da carta

	N.º total de interações	Nº de ações diferentes
Produção inicial	189	16
Produção final	346	24
$r=1$		

Na escrita da carta, as interações dos alunos, tal como na escrita da história, foram variadas, tanto na produção inicial, com 16 ações diferentes, como na produção final, com 24 ações diferentes. Salienta-se o facto de na produção final os alunos terem realizado 9 ações diferentes das que tinham efetuado na produção inicial e o facto de ter havido uma ação que apenas se realizou na produção inicial. À semelhança da história, a diferença da produção inicial para a produção final parece relacionar-se com a diferença existente no número total de interações, visto que existe uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o total de interações e o número de ações diferentes. (Tabela 13).

Tabela 14. Ações realizadas pelos alunos na escrita da carta

Produção inicial		Produção final	
Ações	N.º	Ações	N.º
Responde ao professor	30	Responde ao professor	77
Questiona o professor	1	Questiona o professor	21
Questiona o(s) colega(s)	2		
Não responde ao professor	1	Não responde ao professor	6
Apresenta a informação	20	Apresenta a informação	56
Comenta a informação do(s) colega(s)	2	Comenta a informação do(s) colega(s)	3
Corrige a informação do(s) colega(s)	1	Corrige a informação do(s) colega(s)	18
		Corrige a informação do próprio	1
Explicita a informação do professor	1	Explicita a informação do professor	3
Explicita a informação do(s) colega(s)	1	Explicita a informação do(s) colega(s)	6
		Explicita a informação do próprio	2
		Repete a informação do professor	1
Repete a informação do(s) colega(s)	7	Repete a informação do(s) colega(s)	21
Repete a informação do próprio	2	Repete a informação do próprio	6
		Lê o que foi escrito por indicação do professor que não aponta as palavras à medida que as lê	20
		Lê o que foi escrito por iniciativa própria e professor aponta as palavras à medida que as lê	20
		Lê o que foi escrito por iniciativa própria e professor não aponta as palavras à medida que as lê	3
Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	14	Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	44
		Diz o que o professor deve escrever – Palavras divididas em sílabas	5
Pronuncia enquanto o professor escreve – Palavras divididas em sílabas	1	Pronuncia enquanto o professor escreve – Palavras divididas em sílabas	10
		Dá a opinião e justifica	1
		Dá a opinião, mas não justifica	3
Faz um comentário fora do contexto	1	Faz um comentário fora do contexto	2
Reflete espontaneamente	3	Reflete espontaneamente	10
Reflete induzido pelo professor	1	Reflete induzido pelo professor	7

Tal como com o ocorrido com o professor, sendo superior o número de ações diferentes efetuadas pelos alunos na produção final, as diferenças existentes correspondem, na sua maioria, a especificidades dentro de uma mesma ação (ex.: Comenta a informação do professor; Comenta a informação do(s) colega(s); Comenta a informação do próprio). (Tabela 14).

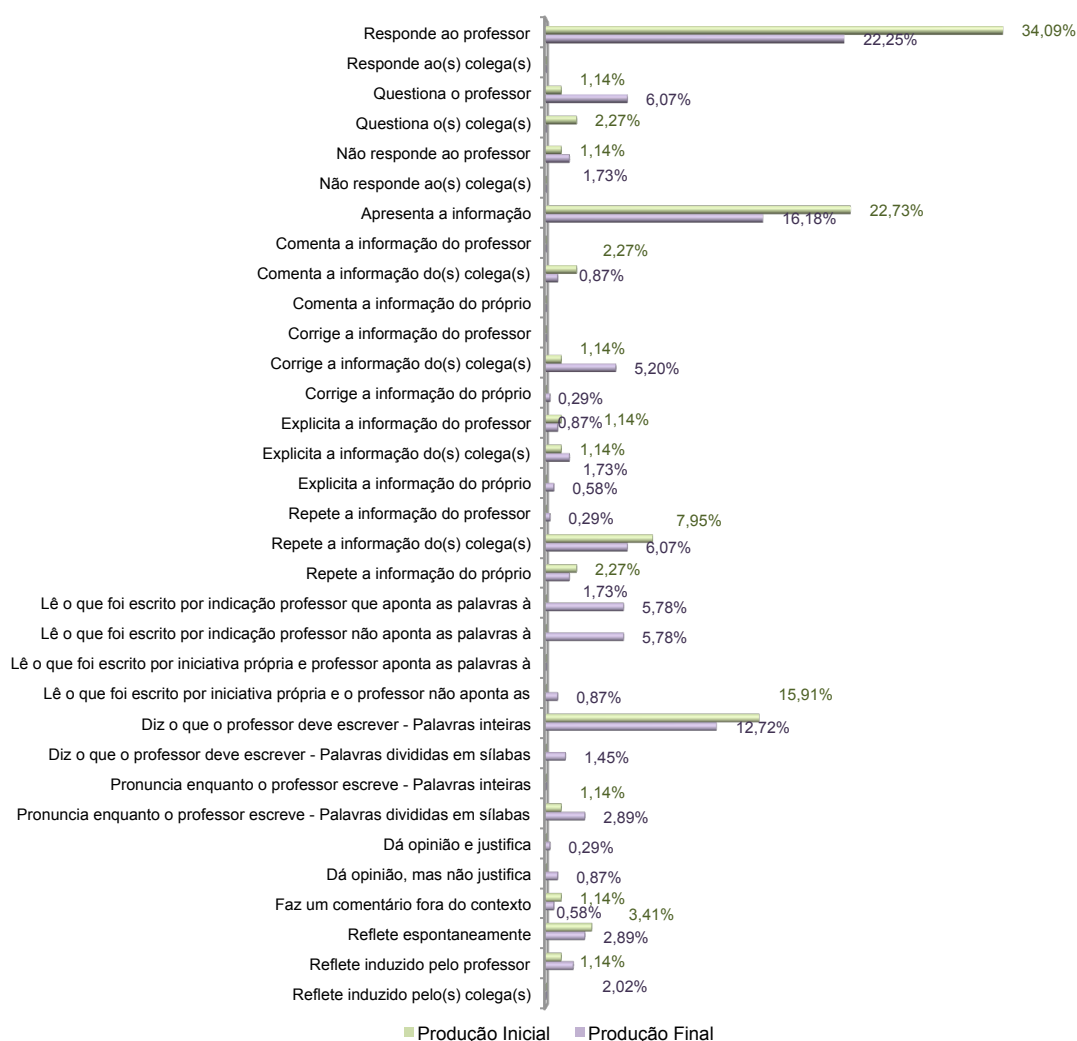


Gráfico 24. Ações dos alunos na escrita da carta (produção inicial e produção final)

Na produção inicial, as ações que os alunos efetuaram mais foram: Responde ao professor (34,09); Apresenta a informação (22,73%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (15,91%); Repete a informação dos colegas (7,95%); Reflete espontaneamente (3,41%). Na produção final, as ações que os alunos realizaram mais foram: Responde ao professor (22,25%); Apresenta a informação (16,18%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (12,72%); Questiona o professor e Repete a informação do(s) colega(s) (6,07%); Lê o que foi escrito por indicação do professor que

aponta as palavras e Lê por indicação do professor que não aponta as palavras (5,78%). Tal como na escrita da história, a grande maioria das ações dos alunos, na escrita da carta, tanto na produção inicial, como na produção final, consistiram, essencialmente, em responder ao professor, em apresentar a informação a incluir na carta e em dizer o que o professor deve escrever. Também na escrita da carta, estas ações parecem refletir, por um lado, o papel ativo dos alunos na produção textual e, por outro, o papel do professor como estimulador da participação dos alunos, através das questões que foi colocando. (Gráfico 24).

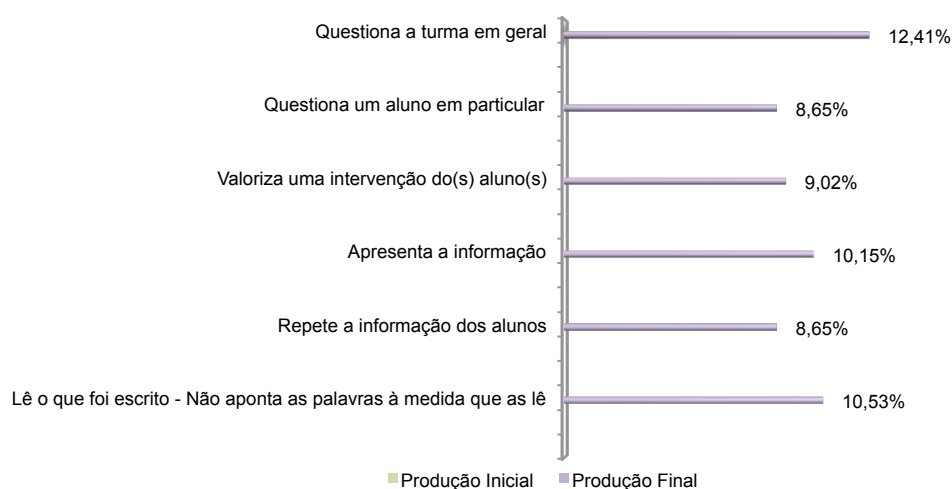


Gráfico 25. Ações mais frequentes do professor na planificação da carta

No que diz respeito às interações ocorridas com vista aos procedimentos de escrita, na produção inicial da carta, nenhuma das 74 ações do professor ocorreram na planificação (0%). Das 517 ações efetuadas pelo professor na produção final da história, 266 ocorreram na planificação do texto (51,45%). Nas interações ocorridas na planificação da carta, da produção final, o professor efetuou 24 ações diferentes. Cinco dessas ações, apenas as realizou durante a interação na planificação: Corrige a informação do próprio (0,38%); Inicia resposta à sua questão - Apenas a primeira palavra da frase (1,13%); Inicia resposta à sua questão - As primeiras palavras da frase (0,38%); Canaliza a atenção para o que é dito (0,38%); Escreve no quadro sem pronunciar as palavras (1,50%). À semelhança do ocorrido na escrita da história, estes dados podem ser reveladores da importância atribuída pelo professor, na planificação, à informação necessária para a elaboração do texto, salientando-se a estratégia de iniciar a resposta às questões que colocou como forma de induzir os alunos a participar na formulação das informações.

As ações mais frequentes do professor durante a planificação foram: Questiona a turma em geral (12,41%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (10,53%); Apresenta a informação (10,15%); Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) (9,02%); Questiona um aluno em particular e Repete a informação dos alunos (8,65%). Tal como ocorrido na escrita da história, estes dados permitem inferir que, na escrita da carta, o questionamento foi uma das estratégias mais utilizadas para efetuar a planificação textual, associado à obtenção e definição das informações a integrar no texto. (Gráfico 25).

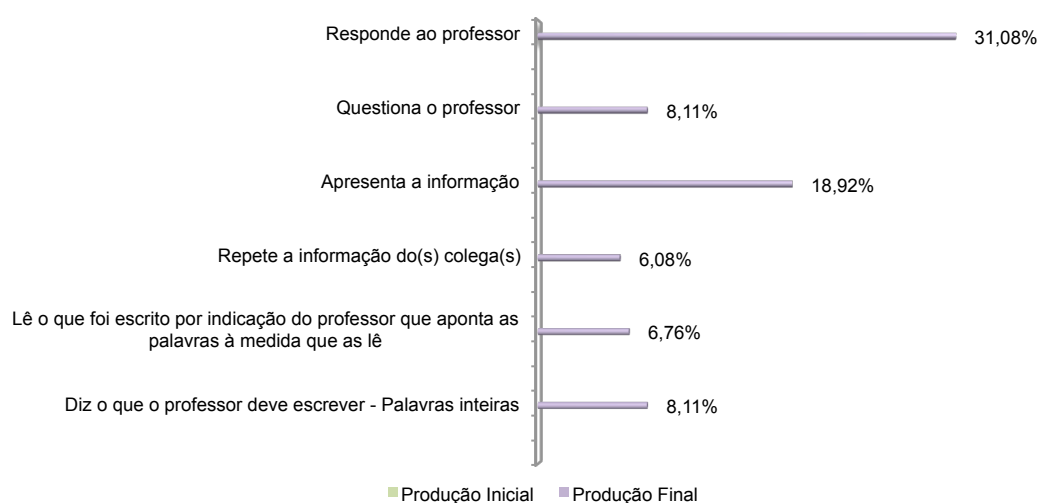


Gráfico 26. Ações mais frequentes dos alunos na planificação da carta

Na produção inicial da carta, também nenhuma das 68 ações dos alunos ocorreram na planificação (0%). Das 317 ações efetuadas pelos alunos na produção final da carta, 148 ocorreram na planificação do texto (46,64%). Nas interações ocorridas na planificação da carta, da produção final, os alunos efetuaram 17 ações diferentes. Três dessas ações, apenas as realizaram durante a interação da planificação: Corrige a informação do próprio (0,68%); Explicita a informação do próprio (1,35%); Dá a opinião e justifica (0,68%); Estes dados podem ser reveladores da implicação dos alunos na planificação do texto, contribuindo com as suas informações, explicitando-as e dando a sua opinião. As ações mais frequentes dos alunos durante a planificação foram: Responde ao professor (31,08%); Apresenta a informação (18,92%); Questiona o professor e Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (8,11%); Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras à medida que lê (6,76%); Repete a informação dos colegas (6,08%). Estes dados permitem inferir que a resposta ao questionamento do professor conjuntamente com a apresentação e definição das

informações a incluir no texto são as ações mais utilizadas na realização da planificação textual. Aliada com as questões de precisão das informações, surge a participação dos alunos na planificação do texto através da leitura das informações já definidas a integrar, necessitando ainda o professor de apontar as palavras à medida que as iam lendo. Este aspeto relaciona-se com o momento em que se efetuou a produção final da carta, em que os alunos já possuíam mais competências de leitura para o fazerem, precisando ainda da orientação do professor. (Gráfico 26).

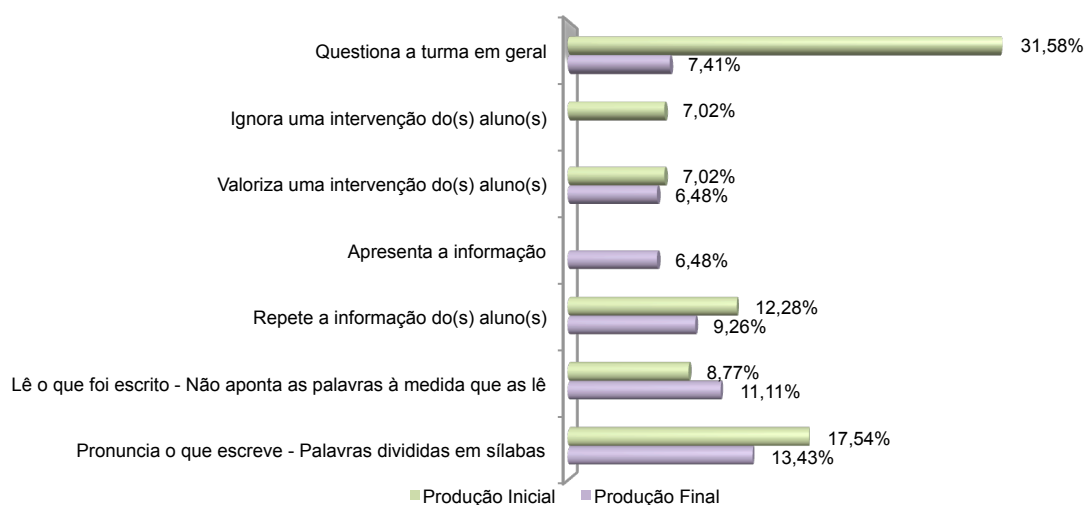


Gráfico 27. Ações mais frequentes do professor na textualização da carta

Na produção inicial da carta, das 74 ações do professor, 57 ocorreram na textualização (77,03%). Na produção final, das 515 ações efetuadas pelo professor, 216 ocorreram na textualização (41,78%). Na produção inicial, nas interações ocorridas durante a textualização, o professor efetuou 13 ações diferentes. Três dessas ações apenas as efetuou na textualização: Ignora uma intervenção do(s) aluno(s) (7,02%); Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) (7,02%); Indica a tarefa a realizar (1,80%). Estes dados parecem indicar o papel seletivo do professor durante a textualização. As ações mais frequentes do professor durante a textualização da produção inicial foram: Questiona a turma em geral (31,58%); Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (17,54%); Repete a informação do(s) aluno(s) (12,28%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (8,77%); Ignora uma intervenção do(s) aluno(s) e Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) (7,02%). No que diz respeito à produção final, nas interações estabelecidas durante a textualização, o professor efetuou 23 ações diferentes. Quatro dessas ações apenas as efetuou na textualização: Dá uma

opinião sobre o texto (0,93%); Dá uma opinião sobre a intervenção (4,17%); Induz um comentário (0,46%); Inicia resposta à sua questão - Apenas o início da palavra (1,39%). À semelhança do ocorrido na escrita da história, estes dados podem estar relacionados com o facto de, na produção final, através do *Ditado ao Adulto*, o professor, enquanto mediador de escrita, ter um papel interventivo, sendo o produto final o resultado da confluência das vontades dos alunos e do professor. As ações mais frequentes do professor durante a textualização da produção final foram: Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (13,43%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (11,11%); Repete a informação dos alunos (9,26%); Questiona a turma em geral (7,41%); Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) e Apresenta a informação (6,48%). Pela análise dos dados relativos às ações do professor na textualização da carta, pode inferir-se que, nas duas produções, o questionamento continuou a ser uma das estratégias mais frequentes, tendo diminuído da primeira para a segunda produção. Salienta-se ainda o papel interventivo do professor, não apenas ao valorizar as intervenções dos alunos que considera relevantes para o texto a escrever, mas também ao apresentar informação e ao repetir a informação dos alunos que entende ser importante. Evidencia-se ainda, tal como na textualização da história, a percentagem de ações de leitura do que já foi escrito como forma de prosseguir com a textualização. À semelhança do ocorrido na produção da história, outra ação recorrente do professor durante a textualização foi a oralização do que ia escrevendo, tal como preconizado pelo dispositivo didático *Ditado ao Adulto*, o que permitiu que os alunos fossem estabelecendo uma relação entre o oral e a escrita. (Gráfico 27).

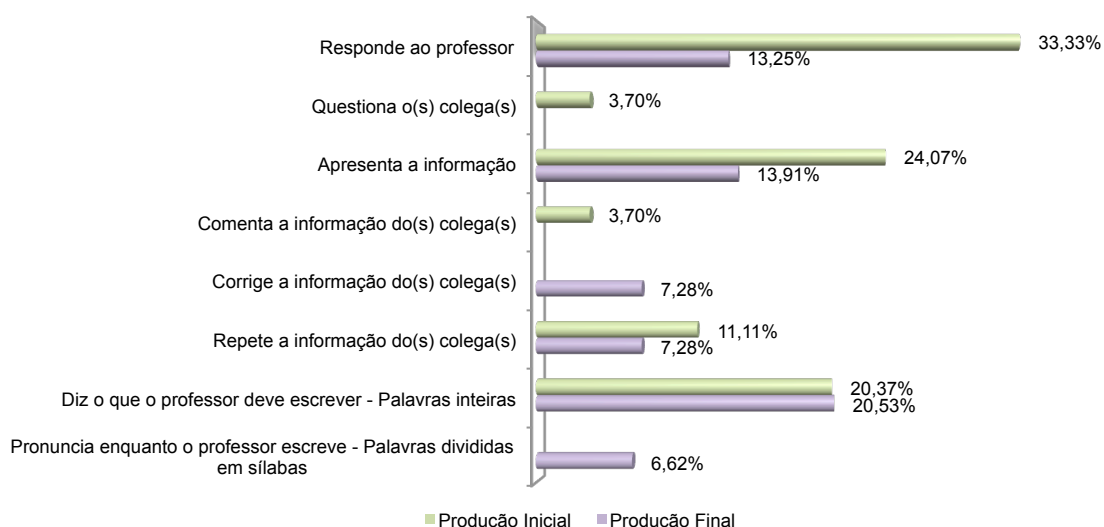


Gráfico 28. Ações mais frequentes dos alunos na textualização da carta

Na produção inicial da história, das 68 ações dos alunos, 54 ocorreram na textualização (79,41%). Na produção final, das 517 ações efetuadas pelos alunos, 216 ocorreram na textualização (47,63%). Na produção inicial, nas interações ocorridas durante a textualização, os alunos efetuaram 8 ações diferentes. Cinco dessas ações apenas as efetuaram na textualização: Questiona o(s) colega(s) (3,70%); Comenta a informação do(s) colega(s) (3,70%); Repete a informação do(s) colega(s) (11,11%); Repete a informação do próprio (1,85%); Faz um comentário fora do contexto (1,85%). Estes dados permitem inferir que durante a textualização se estabeleceu uma interação entre alunos com vista à apresentação e definição das informações a integrar na carta, o que pode estar relacionado com o facto de não ter havido planificação textual. As ações mais frequentes dos alunos durante a textualização da produção inicial foram: Responde ao professor (33,33%); Apresenta a informação (24,07%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (20,37%); Repete a informação do(s) colega(s) (11,11%); Questiona o(s) colega(s) e Comenta a informação do(s) colega(s) (3,70%). Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas durante a textualização, os alunos efetuaram 20 ações diferentes. Seis dessas ações apenas as efetuaram na textualização: Explicita a informação do professor (1,99%); Lê o que foi escrito por iniciativa própria e o professor não aponta as palavras à medida que as lê (1,32%); Diz o que o professor deve escrever - Palavras divididas em sílabas (3,31%); Pronuncia enquanto o professor escreve - Palavras divididas em sílabas (6,62%); Dá opinião, mas não justifica (1,99%); Faz um comentário fora do contexto (1,32%). Tal como na escrita da história, estes dados podem ser reveladores da implicação dos alunos no processo de textualização e da interação que estabelecem entre si. As ações mais frequentes dos alunos durante a textualização da produção final foram: Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (20,53%); Apresenta a informação (13,91%); Responde ao professor (13,25%); Corrige a informação do(s) colega(s) e Repete a informação do(s) colega(s) (7,28%); Pronuncia enquanto o professor escreve – Palavras divididas em sílabas (6,62%). Da análise dos dados relativamente às ações dos alunos na textualização da carta, pode inferir-se que, nas duas produções, a resposta ao questionamento do professor continuou a ser uma das estratégias mais frequentes, continuando a revelar uma reciprocidade nas ações dos alunos com o professor. Evidencia-se ainda a percentagem das ações em que os alunos dizem o que o professor deve escrever, o que já era esperado, visto ser uma das estratégias preconizadas no dispositivo didático *Ditado ao Adulto*. Destacaram-se também as várias ações relativas à informação a integrar no texto, nas quais se denota a interação existente entre os próprios alunos. (Gráfico 28).

Na produção inicial da carta, das 74 ações do professor, 17 foram realizadas na revisão (22,97%). Todas estas ações ocorreram na revisão efetuada durante a textualização, não se tendo registado interações na revisão após a textualização. O facto de não se ter efetuado a revisão no fim da textualização, pode ser revelador da não interferência do professor na produção inicial, como preconizado pela *Sequência Didática*. No entanto, talvez fosse de esperar que os alunos tomassem iniciativa para efetuar a revisão textual no fim da produção do texto, uma vez que já o tinham feito de forma orientada pelo professor na produção final da história. Este dado é indicador que os alunos, após a realização de uma produção textual orientada, ainda não se apropriaram do processo de escrita. Na produção final, das 517 ações efetuadas pelo professor, 35 realizaram-se na revisão (6,72%). Dessas ações, 28 ocorreram na revisão efetuada após a textualização e apenas 7 na revisão realizada durante a textualização. À semelhança do ocorrido na escrita da história, estes dados reforçam o papel orientador do professor na produção final através do *Ditado ao Adulto*.

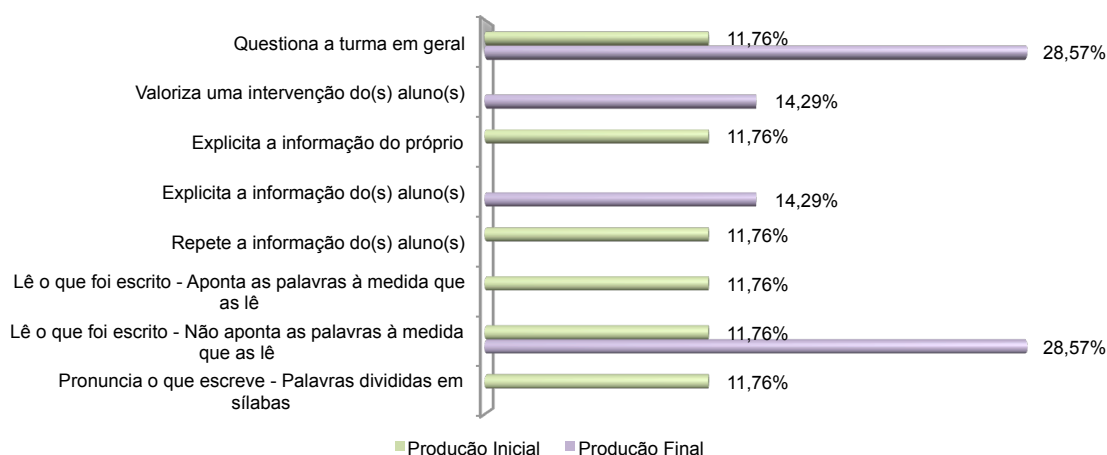


Gráfico 29. Ações mais frequentes do professor na revisão durante a textualização da carta

Nas interações ocorridas na revisão durante a textualização, na produção inicial, o professor efetuou 11 ações diferentes. Duas dessas ações apenas as efetuou na revisão durante a textualização: Corrige a informação do próprio (5,88%); Induz a reflexão (5,88%). Destas ações destaca-se o facto de procurar que na revisão os alunos reflitam sobre o texto, sem lhes dizer diretamente para o fazerem. Com percentagens iguais, houve 6 ações que o professor realizou com mais frequência na revisão durante a textualização da produção inicial: Questiona a turma em geral; Explicita a informação do próprio; Repete a informação do(s) aluno(s); Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê; Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê; Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (11,76%). No que se refere à



produção final, nas interações estabelecidas na revisão durante a textualização, o professor efetuou 5 ações diferentes, mas que também as realizou em outros momentos dos procedimentos de escrita. Com a mesma percentagem, o professor realizou duas ações com mais frequência na revisão durante a textualização da produção final: Questiona a turma em geral; Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (28,57%). Foram também frequentes as ações Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) e Explicita uma informação do(s) aluno(s) (14,29%). Pela análise dos dados relativos às ações do professor na revisão durante a textualização da carta, pode inferir-se que, tal como na escrita da história, nas duas produções, o questionamento continuou a ser uma das estratégias mais frequentes. Volta a salientar-se a percentagem de ações de leitura o que, mais uma vez, se relaciona com o próprio processo de revisão textual. (Gráfico 29).

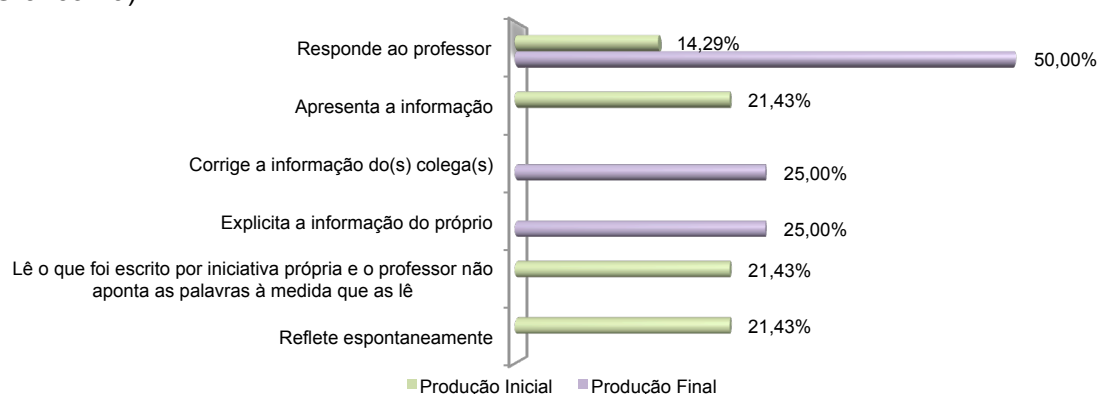


Gráfico 30. Ações mais frequentes dos alunos na revisão durante a textualização da carta

Na produção inicial da carta, das 68 ações dos alunos, 14 foram realizadas na revisão (20,62%). Todas essas ações ocorreram na revisão efetuada durante a textualização. Não houve ações na revisão realizada após a textualização, o que pode estar relacionado com o facto de, na produção inicial, o professor não ter tido um papel interventivo, tal como o preconizado pela *Sequência Didática*. Apesar de já terem feito com a orientação do professor a revisão no fim da produção final da história, os alunos ainda não tomaram a iniciativa de o realizarem. Na produção final, das 317 ações efetuadas pelos alunos, 18 realizaram-se na revisão textual (5,68%). Dessas ações, 14 ocorreram na revisão efetuada após a textualização e apenas 4 na revisão realizada durante a textualização. À semelhança do ocorrido na escrita da história, os dados indicam que os alunos foram mais interventivos na revisão após a textualização na produção final, o que pode reforçar a ideia de que a participação dos alunos na revisão textual se relaciona com as estratégias utilizadas pelo professor enquanto mediador de escrita.

Nas interações ocorridas na revisão durante a textualização, na produção inicial os alunos efetuaram 7 ações diferentes. Três dessas ações apenas as efetuaram na revisão durante a textualização: Corrige a informação do(s) colega(s) (7,14%); Explicita a informação do professor (7,14%); Reflete espontaneamente (21,43%). Estes dados revelam a implicação dos alunos na revisão durante a textualização. As ações dos alunos com a percentagem mais elevada na revisão durante a textualização da produção inicial foram: Apresenta a informação, Lê o que foi escrito por iniciativa própria e o professor não aponta as palavras à medida que as lê e Reflete espontaneamente (21,43%); Responde ao professor (14,29%). Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas na revisão durante a textualização, os alunos apenas efetuaram 3 ações diferentes e que também as realizaram em outros momentos dos procedimentos de escrita. A ação mais frequente dos alunos durante a textualização da produção final foi: Responde ao professor (50,00%). À semelhança do ocorrido na produção da história, da análise dos dados relativamente às ações dos alunos na revisão durante a textualização da carta, pode deduzir-se que, mais uma vez, nas duas produções, a resposta ao questionamento do professor continuou a ser uma das estratégias mais frequentes. Destacaram-se também as ações relativas à informação a integrar no texto nas quais se denota a interação existente entre os próprios alunos. Salienta-se ainda o facto de, na produção inicial, na qual o professor deve, essencialmente, cingir-se a escrever o que os alunos indicam, na revisão durante a textualização, os alunos terem refletido espontaneamente sobre o texto já produzido. (Gráfico 30).

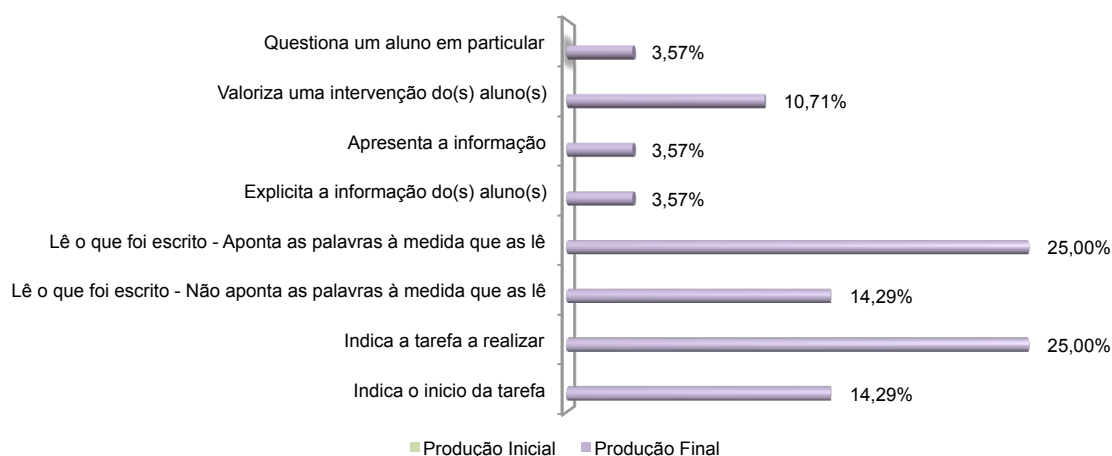


Gráfico 31. Ações mais frequentes do professor na revisão no fim da textualização da carta

Na produção inicial da carta não houve interações com vista à revisão no fim da textualização, o que pode ser revelador de que os alunos ainda não se tinham apropriado

da necessidade de efetuar este procedimento, quando já o tinham realizado na produção final da história. No que se refere à produção final, nas interações estabelecidas na revisão no fim da textualização, o professor efetuou 8 ações diferentes, que também as realizou em outros momentos dos procedimentos de escrita. As quatro ações do professor com a percentagem mais elevada ocorridas na revisão após a textualização da produção final foram: Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê e Indica a tarefa a realizar (25,00%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê e Indica o início da tarefa (14,29%). Pela análise dos dados, pode inferir-se que, na revisão efetuada no fim da textualização da carta, na produção final, o professor desempenhou o papel estimulador das interações, quer através de indicações, quer do questionamento a alunos específicos. Tal como nas outras componentes do processo de escrita, salienta-se, novamente, a percentagem de ações de leitura, o que é previsível no processo de revisão textual. (Gráfico 31).

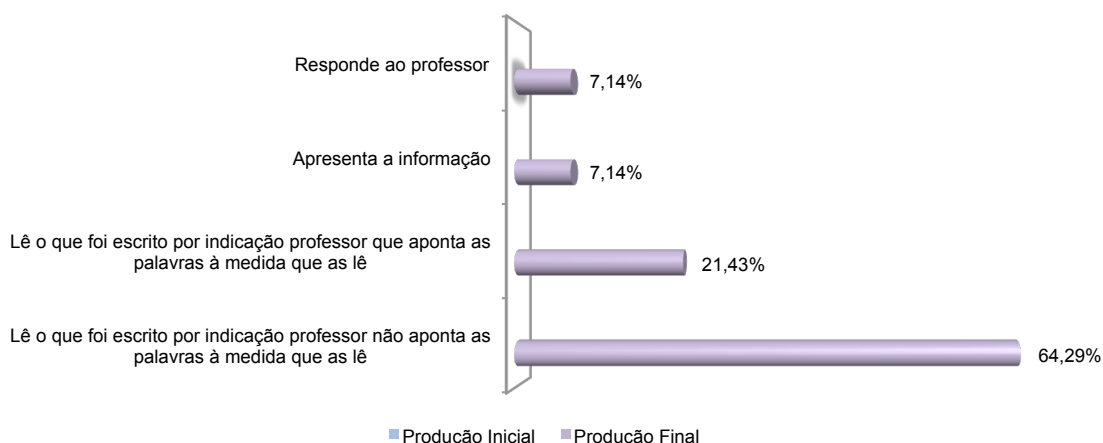


Gráfico 32. Ações mais frequentes dos alunos na revisão no fim da textualização da carta

Na produção inicial da carta não houve ações por parte dos alunos efetuadas na revisão no fim da textualização, o que pode estar relacionado com o facto de o professor não ter dado indicações para que se realizassem, uma vez que na produção inicial ele deve, essencialmente, limitar-se a registar o que os alunos lhe dizem. Este dado pode ser, novamente, indicador de que os alunos não se apropriaram da necessidade deste procedimento na intervenção anterior. Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas após a textualização, os alunos efetuaram 4 ações diferentes: Lê o que foi escrito por indicação do professor que não aponta as palavras à medida que as lê (64,29%); Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras à medida que as lê (21,43%); Responde ao professor e Apresenta a informação (7,14%).

Estes dados permitem inferir que as ações dos alunos na revisão efetuada após a textualização decorrem das ações orientadoras do professor, tanto na leitura do texto a rever, como na resposta ao questionamento que lhes era feito. (Gráfico 32).

- Síntese

Nas duas produções da carta, as ações do professor foram em maior número que as ações dos alunos, tendo havido um aumento da produção inicial para a produção final.

As interações do professor e dos alunos foram essencialmente com vista à realização de procedimentos de escrita, existindo uma correlação positiva perfeita entre as ações do professor e as dos alunos.

A maioria das interações do professor e dos alunos visava a criação de conteúdos a serem escritos e, a nível da estrutura da carta, decorreram com vista à escrita do assunto. Da produção inicial para a produção final houve um aumento das interações com vista à abordagem dos aspetos relativos à coesão textual.

Em relação ao processo de escrita, na produção inicial, a maioria das ações do professor e dos alunos foram na textualização, não se tendo estabelecido interações para planificação do texto. Na produção final, a maioria das ações dos alunos continuaram a ser na textualização. No professor, a maioria das suas ações foram na planificação. A maioria da revisão textual, nas duas produções, efetuou-se durante a textualização. Na produção final da carta não se efetuou a revisão no fim da textualização.

Nas duas produções, as ações mais frequentes do professor foram o questionamento (perguntas e respostas) que se estabeleceu com os alunos, a oralização do que ia sendo escrito e a leitura do que já se encontrava escrito. As ações mais frequentes dos alunos foram o questionamento (respostas e perguntas) decorrido entre eles e o professor, a apresentação e definição da informação a integrar o texto e a indicação (ditado) do que o professor devia escrever.

## 2.1.2 Análise dos textos que emergem no processo de produção textual

A análise do *corpus* textual correspondente aos textos que emergiram durante a interação professor-alunos na produção da carta efetuou-se seguindo os mesmos procedimentos utilizados na análise do género história. (Anexo 52).

Tabela 15. Textos que emergiram das interações no processo de escrita da carta

	Notas de planificação		Texto tentado		Texto ditado		Texto escrito e oralizado		Texto lido	
	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final
Segmentos textuais	0	74	47	72	37	137	36	106	27	146
Professor	0,00%	47,30%	0,00%	1,39%	0,00%	2,92%	100,00%	99,06%	96,30%	59,59%
Alunos	0,00%	52,70%	100,00%	98,61%	100,00%	96,35%	0,00%	0,94%	0,00%	40,41%
Professor e alunos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,73%	0,00%	0,00%	3,70%	0,00%

Na escrita da carta o número de segmentos estabelecidos em função de unidades de sentido do texto escrito foi sempre superior na produção final, o que se relaciona com o facto de o número total de interações também ter sido superior na produção final, existindo uma correlação positiva próxima do forte ( $r=0,85$ ). Houve um predomínio dos alunos enquanto sujeitos de enunciação nas notas de planificação (P.F. – 52,70%), no texto tentado (P.I. – 100,00%; P.F. – 98,61%) e no texto ditado (P.I. – 100,00%; P.F. – 96,35%). Já no texto escrito e oralizado (P.I. – 100,00%; P.F. – 99,06%) e no texto lido (P.I. – 96,30%; P.F. – 59,59%) o professor teve o predomínio enquanto sujeito de enunciação. Houve textos em que na produção inicial apenas esteve implicado um deles (texto tentado e texto ditado – alunos; texto oralizado e escrito – professor). Nas notas de planificação<sup>46</sup> e no texto lido da produção final, os segmentos textuais resultaram de ações, com uma percentagem próxima, tanto do professor, como dos alunos. Nas notas de planificação, a participação dos alunos foi ligeiramente superior (52,70%), o que, por um lado, pode estar relacionado com um maior domínio da leitura nesta altura do ano, visto já terem tido três meses de ensino formal desta capacidade, e por outro, pode ser revelador da apropriação por parte dos alunos da estratégia de utilização das notas de planificação durante a textualização. Apesar de ser superior nos alunos, nota-se ainda a implicação do professor (47,30%), o que pode ser revelador do carácter orientador do professor no processo de escrita através do *Ditado ao Adulto*, nomeadamente na

<sup>46</sup> Como na produção inicial não se efetuou a planificação prévia, as notas de planificação reportam-se apenas à produção final.

remissão para a planificação durante a textualização. À semelhança do ocorrido na escrita da história, o texto tentado da produção inicial emergiu apenas das ações dos alunos (100,00%) e na produção final resultou também quase em exclusivo das ações dos alunos (98,61%). Também na escrita da carta, estes dados expressam o envolvimento dos alunos na escrita, indicando que a grande maioria das ideias a integrar nas duas produções proveio deles. Mais uma vez, se considera que o facto de a produção inicial do texto tentado ser exclusivamente resultante de ações dos alunos pode estar relacionado com a conceção da *Sequência Didática*, que preconiza, na produção inicial através do *Ditado ao Adulto*, a participação do mediador dever ser, essencialmente, de registo escrito do texto produzido pelos alunos. Tal como na escrita da história, o mesmo se verificou em relação ao texto ditado, em que a participação na produção inicial foi unicamente dos alunos (100,00%) e preponderante na produção final (96,35%). Mais uma vez, estes dados fortalecem a ideia de que no *Ditado ao Adulto* o professor também tem um papel interventivo na produção final, visto que, e apesar de ter uma participação pequena (2,92%), não se limitou a transcrever o que os alunos ditaram. À semelhança do ocorrido com a escrita da história, relativamente ao texto escrito e oralizado, na produção inicial, decorreu apenas da ação do professor (100,00%) e, na produção final, a ação do professor foi preponderante (99,06%), tendo havido apenas uma participação residual dos alunos (0,94%), o que se encontra em consonância com as estratégias preconizadas pelo dispositivo didático, em que o mediador de escrita vai oralizando o texto à medida que o vai escrevendo. Na produção inicial, tal como na escrita da história, no texto lido voltou a haver uma preponderância do professor (96,30%), o que poderá estar relacionado com o pouco domínio de leitura dos alunos na altura do ano em que foi realizado, face ao tempo de ensino formal desta capacidade. Já na produção final, as ações do professor (59,59%) foram apenas ligeiramente superiores às dos alunos (40,41%), revelando um aumento das suas capacidades de leitura. (Tabela 15).

Para a análise de quatro dos textos que emergiram das interações no processo de escrita, nas duas produções, efetuaram-se os mesmos procedimentos utilizados no género história (Anexo 52). Em relação ao texto lido, tal como com a história, também a carta foi objeto de uma análise independente, seguindo as mesmas categorias e subcategorias estabelecidas para a análise da história (Anexo 53).

Tabela 16. Análise dos segmentos textuais dos textos que emergiram nas interações no processo de escrita da carta

		Prod. Inicial	Prod. Final
Início das sequências textuais	Notas de planificação	0	12
	Texto tentado	6	2
	Texto ditado	1	1
	Texto lido	0	0
Papel das notas de planificação no texto tentado	Retorno às notas de planificação	0	2
	Ideias das notas de planificação integradas no texto tentado	0	9
	Ideias das notas de planificação não integradas no texto tentado	0	3
Relação entre texto tentado e texto ditado	Ideias do texto tentado não integradas no texto ditado	6	5
	Ideias do texto ditado não incluídas no texto tentado	0	8
Relação entre texto ditado e texto escrito e oralizado	Alterações do texto ditado para o texto escrito e oralizado	0	4

Na produção inicial da carta, o texto emergido durante as interações e pelo qual se deu início do processo de escrita foi, principalmente, o texto tentado (6), tendo ocorrido uma situação em que se iniciou pelo texto ditado (1). Estes dados apresentam uma ligeira diferença em relação à escrita da história, a qual apenas se iniciou pelo texto tentado. Este facto pode estar relacionado com as características do género e com o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que a situação com que se iniciou pelo texto ditado (ex.: “A4: Beijinho”) se reporta a uma expressão habitual na despedida de uma carta e que parece ter sido consensual entre os alunos. Na produção final, tal como seria expectável, o início do processo de textualização decorreu, predominantemente, a partir das notas de planificação (12). De forma semelhante ao ocorrido no género história, este facto pode ser indicador da existência, nesta altura do ano, de alguma apropriação por parte dos alunos da estratégia de recorrer às notas de planificação como contributo para a textualização. Para além de terem fomentado a textualização, as notas de planificação revelaram, tal como na escrita da história, ter implicações na produção textual, já que foram retomadas durante o processo de escrita (2), e várias das ideias da planificação foram integradas no texto tentado (9). No entanto, à semelhança do ocorrido na história, houve algumas das ideias das notas de planificação que não foram tidas em conta no texto tentado (3). Na produção inicial e na produção final verificou-se que várias das ideias do texto tentado não foram integradas no texto ditado (P.I. – 6; P.F. – 5), o que, tal como na história, pode revelar a existência de uma reflexão na passagem do texto tentado para o texto ditado. No entanto, na produção final, surgiram várias ideias no texto ditado que não faziam parte do texto tentado (8), o que pode ser revelador de que no texto ditado nem sempre são tidas em conta as ideias constantes dos textos que

emergiram anteriormente. Na produção final, verificou-se ainda, tal como na escrita da história, a existência de situações em que o texto escrito e oralizado não corresponde exatamente ao texto ditado (4) o que pode, mais uma vez, ser revelador do papel interventivo do professor na escrita através do *Ditado ao Adulto*. (Tabela 16).

Na análise do texto lido e emergido das interações durante a produção da carta seguiu-se o procedimento utilizado na história a partir das mesmas categorias e subcategorias definidas *a posteriori* (Anexo 53).

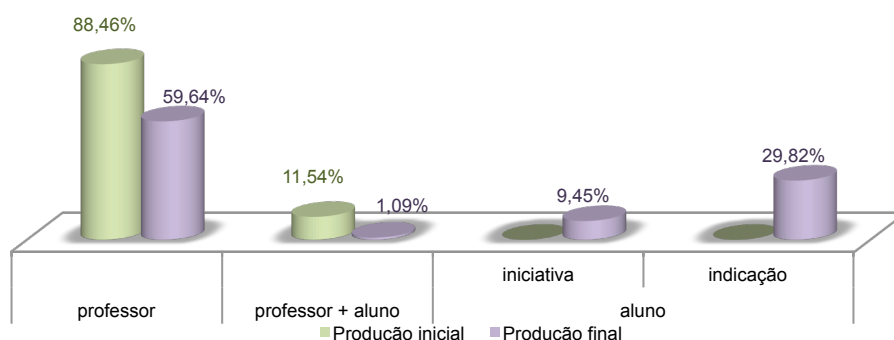


Gráfico 33. Intervenientes na leitura efetuada no processo de escrita da carta

O texto lido durante o processo de escrita da produção inicial da carta decorreu, essencialmente, da mediação do professor (88,46%), tendo, no entanto, existido ainda uma percentagem de ações de leitura efetuadas em simultâneo pelo professor e pelos alunos (11,54%), não tendo havido leitura efetuada apenas pelos alunos. Este facto pode estar relacionado com as capacidades de leitura que os alunos possuíam no momento em que se realizou a produção inicial da carta. Já na produção final, sendo a maioria das ações do professor (59,64%), a participação dos alunos individualmente foi significativa em relação à produção inicial, quer na leitura por indicação do professor (29,82%), quer na leitura por iniciativa própria (9,45%). Estes dados podem ser decorrentes do nível de leitura já alcançado pelos alunos no momento da realização da produção final. Salienta-se o facto de o professor, ao conhecer as capacidades de leitura dos alunos, os ter implicado neste procedimento requerido na produção textual, permitindo que, de forma espontânea, se fossem apropriando dele, o que já se refletiu na percentagem de leitura efetuada por iniciativa dos alunos. (Gráfico 33).



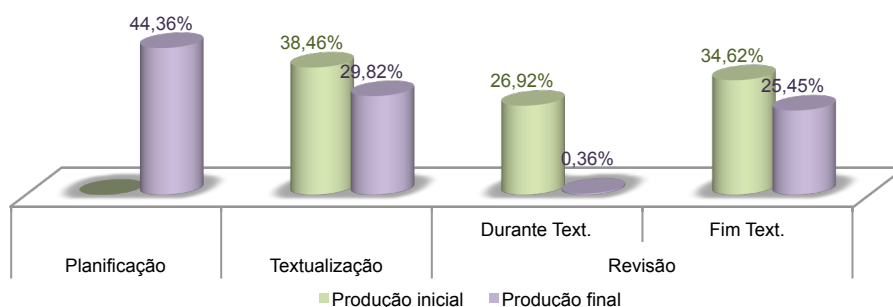


Gráfico 34. Momento do processo de escrita com leitura do texto produzido (carta)

A atividade de leitura do texto já produzido efetuou-se nos vários momentos do processo de escrita, nas duas produções<sup>47</sup>. Na produção inicial, a leitura ocorreu maioritariamente na revisão (61,54%), tendo sido superior na revisão no fim da textualização (34,62%), sendo também significativa a percentagem de leitura efetuada na revisão durante a textualização (26,92%). Estes dados são reveladores da importância que a leitura teve na revisão textual. No entanto, a percentagem de leitura efetuada durante o momento de textualização (38,46%) continua a ser reveladora do papel que teve no momento de redação. Na produção final, os dados remetem para uma situação diferente do ocorrido na produção inicial, tendo sido na planificação que ocorreram mais momentos de leitura (44,36%), seguido da textualização (29,82%) e por fim na revisão (25,81%). Salienta-se o facto de a leitura na revisão durante a textualização ter sido residual (0,36%). Estes dados podem estar relacionados com a elevada percentagem de leitura efetuada na planificação, o que pode ser indicador da existência de uma articulação entre a planificação e a textualização, não tendo sido, por esse motivo, necessário recorrer à leitura durante o processo de revisão durante a textualização. (Gráfico 34).

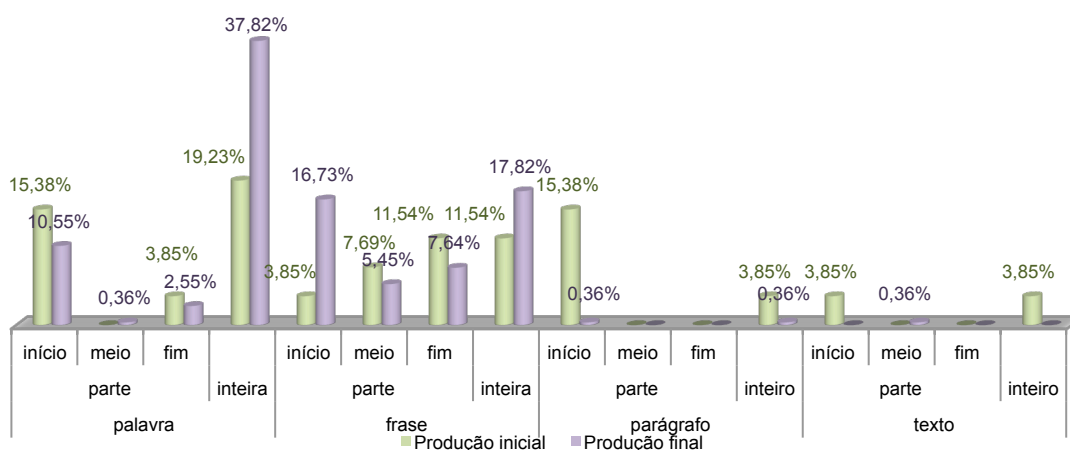


Gráfico 35. Segmentos textuais lidos durante a escrita da carta

<sup>47</sup> Na produção inicial não se efetuou a planificação da carta, pelo que não poderiam identificar segmentos de texto lido neste momento do processo de escrita.

No que se refere aos segmentos lidos, tal como na história, verificou-se que estes podem corresponder a partes de palavras, a palavras inteiras, a partes de frase, a frases inteiras, a partes de parágrafos, a parágrafos inteiros, a partes do texto e ao texto inteiro. No caso da produção final da carta não se efetuou a leitura total do texto. Na produção inicial, a grande maioria dos segmentos lidos corresponde a palavras, com uma percentagem superior a leitura de palavras inteiras (19,23%), seguida da leitura da parte inicial da palavra e da parte inicial do parágrafo (15,38%), bem como da leitura de frases inteiras e da parte final da frase (11,54%). Na produção final, a maioria dos segmentos lidos corresponde a palavras inteiras (37,82%), seguida da leitura de frases inteiras (17,82%) e do início das frases (16,73%). Salienta-se o facto de a leitura de segmentos de parágrafos e de texto ter sido residual. Estes dados revelam que, quer na produção inicial, quer na produção final, a leitura de palavras e frases corresponde a ações frequentes no processo de escrita através do *Ditado ao Adulto*. (Gráfico 35). Destacou-se o aumento da leitura de palavras inteiras na produção final, o que pode estar relacionado com o nível de leitura dos alunos no momento da escrita do texto, visto que 39,27% das ações de leitura foram provenientes dos alunos. (Gráfico 33).



Gráfico 36. Funcionalidade da leitura durante a escrita da carta

No que se refere à intencionalidade da leitura dos diversos segmentos textuais durante o processo de escrita, verificou-se que estes são lidos com funções variadas (P.I. – 9; P.F. 12). Na produção inicial, as funcionalidades mais recorrentes foram: Completar

a escrita de uma frase (26,92%); Completar a escrita de uma palavra (19,23%); Reformular o enunciado já escrito (15,38%); Verificar a coerência das ideias (11,54%); Gerar ideias e Indicar que a ideia ficou incompleta (7,69%). Na produção final, as funcionalidades mais recorrentes foram: Relembrar as ideias já escritas (30,91%); Completar a escrita de uma frase (26,91%); Verificar a coerência das ideias (24,00%); Verificar que a ideia já foi escrita (4,73%); Gerar ideias e Completar a escrita de uma palavra (4,36%).

Nas duas produções, a maioria das funcionalidades de leitura durante o processo de escrita da carta relacionam-se com as ideias a incorporar no texto, reforçando o papel da leitura a nível da macroestrutura, nomeadamente para a criação dos conteúdos e para a forma como estes se integram no texto. A elevada percentagem de ações de leitura para completar a escrita de uma frase, pode ser indicador da importância que a leitura tem a nível da microestrutura do texto. Porém, salienta-se que os aspetos da macroestrutura são pensados através da leitura de segmentos relativos à microtextura do texto, contribuindo os procedimentos de leitura a nível da microestrutura para a qualidade da macroestrutura do texto (Gráfico 36).

- Síntese

Das interações estabelecidas na produção inicial da carta emergiram quatro textos: (i) texto tentado; (ii) texto ditado; (iii) texto escrito e oralizado; (iv) texto lido. Na produção final da carta emergiram cinco textos: (i) notas de planificação; (ii) texto tentado; (iii) texto ditado; (iv) texto escrito e oralizado; (v) texto lido.

Nas duas produções, os sujeitos de enunciação foram diferenciados no texto tentado, texto ditado, com predomínio de ações dos alunos, e no texto escrito e oralizado, com predomínio do professor. O texto lido na produção inicial também se efetuou com o predomínio do professor. Na produção final, a participação dos sujeitos de enunciação foi muito aproximada nas notas de planificação e no texto lido.

Na produção inicial, o processo de escrita iniciou-se essencialmente a partir do texto tentado. Na produção final foi iniciado a partir das notas de planificação.

As notas de planificação foram sendo integradas no texto tentado, tendo havido, no entanto, algumas ideias no texto tentado que não constavam das notas de planificação.

Nas duas produções, algumas das ideias do texto tentado não foram incluídas no texto ditado, revelando uma reflexão na passagem do texto tentado para o texto ditado.

Na produção final, as situações em que o texto escrito e oralizado não correspondeu ao registo exato do texto ditado foram reduzidas.

Na produção inicial, o texto lido ocorreu, fundamentalmente, a nível da revisão textual. Na produção final, ocorreu a nível da planificação. Nas duas produções, os segmentos lidos situaram-se, principalmente, ao nível da palavra e da frase.

Na generalidade, a leitura durante o processo de escrita efetuou-se com vista à formulação/reformulação das ideias do texto e à elaboração das frases, nas duas produções.

### 2.1.3 Análise dos textos escritos através do *Ditado ao Adulto*

As duas produções da carta elaboradas através do *Ditado ao Adulto* foram escritas no Quadro Interativo e copiadas cada uma para um documento *word*, mantendo a formatação dos documentos originais. (Anexos 58 e 59).

Para a análise das duas produções estabeleceu-se uma grelha de análise com as categorias e as subcategorias (Anexo 60), que foi validada através do parecer e proposta de reformulação de uma equipa de três investigadores conceituados na área do ensino da escrita. Com base nos objetivos de pesquisa, incluiu-se nesta grelha duas categorias de análise: (i) Aspectos textuais; (ii) Aspectos linguísticos. Para estas categorias de análise estabeleceram-se vários níveis de subcategorias (Quadro 20). O resultado da análise aos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto* com base nestas categorias e subcategorias foi validada por um especialista da área (Anexo 57).

Aspectos textuais		Aspectos linguísticos	
Organização visual do texto	Localidade e data	Marcas de enunciação	
	Saudação e destinatário	Tipos de frase	
	Corpo de texto	Polaridade da frase	
	Despedida	Estrutura da frase	
	Assinatura	Articulação entre orações	
Extensão do texto	N.º palavras	Concordância nominal e adjetival	
	N.º frases	Flexão verbal	
	N.º parágrafos	Tempos verbais	
Elementos da estrutura	Localidade	Sinais de pontuação	
	Data	Relações referenciais anafóricas	
	Saudação	Conectores discursivos	
	Assunto	Letra maiúscula	
	Continuação da correspondência	Regras de ortografia	
	Despedida		
	Remetente		

Quadro 20. Subcategorias de análise das produções textuais – carta

No que se refere à organização visual do texto, a produção inicial apresentou-se apenas como um bloco textual, sem marcação de margens à direita ou à esquerda. Na produção final, o texto apresentou a disposição gráfica convencional de uma carta. A indicação da localidade e da data encontra-se em cima à direita e com uma linha de espaçamento acima do elemento seguinte. A saudação e a indicação do destinatário da carta situam-se entre a localidade e data e o corpo do texto, no lado esquerdo, ocupando duas linhas, com marcação de parágrafo. O corpo do texto é composto de um bloco

textual, com margens à esquerda e uma linha de espaçamento do elemento anterior. A despedida situa-se em baixo ao centro, com uma linha de espaçamento do corpo do texto. As assinaturas foram efetuadas em baixo, com uma linha de espaçamento do elemento anterior. Para além da disposição gráfica da carta, distingue-se a marcação de parágrafos com mudança de linha e espaçamento à esquerda. Tal como na escrita da história, da produção inicial para a produção final, a nível gráfico verificou-se uma melhoria significativa. Este facto pode estar relacionado com o desconhecimento prévio da organização visual de uma carta, podendo ser indicador da falta de contacto dos alunos com o género. A organização final da produção visual permite inferir que houve a apropriação de um dos conceitos que foram objeto de ensino intencional nos módulos da *Sequência Didática* (módulos 1, 2 e 3).

Relativamente à extensão dos textos, a produção final registou cerca do triplo do número de palavras da produção inicial (P.I. – 44; P.F. – 105) e quase do dobro do número de frases (P.I. – 6; P.F. – 11). Tal como na história, estes dados podem estar relacionados com todo o procedimento de escrita utilizado na produção final, havendo uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o número total de palavras e o número total de interações (professor e alunos) na duas produções.

No que concerne à estrutura da carta, verificou-se que a grande maioria dos elementos não constam da produção inicial, registando-se apenas a presença do assunto, da despedida e da assinatura dos autores, o que evidencia um reduzido conhecimento prévio dos elementos da estrutura do género. Da produção final constam todos os elementos da estrutura da carta, refletindo o processo de intervenção nos módulos da *Sequência Didática* implementada.

Na produção final, a localidade antecede a data de escrita da carta, com indicação do dia, mês e ano em algarismos. A saudação utilizada foi coloquial, adequada ao contexto de comunicação e antecede os destinatários da carta.

As duas produções, no assunto, abordam tópicos solicitados, sendo em maior número na produção final (P.I. – 4; P. F. – 7). Os tópicos abordados articulam-se com a carta recebida, revelando a compreensão da intenção comunicativa da carta produzida (carta de resposta). Na produção inicial, os tópicos encontram-se interligados, mas não são abordados sequencialmente. Já na produção final, os tópicos estão interligados e surgem de forma sequencial.

Nas duas produções há indicação explícita de desejo de continuação de correspondência, através da introdução de um tópico de uma nova conversa, respondendo ao objetivo do projeto de escrita – correspondência escolar.

A despedida nas duas produções é efetuada de forma coloquial e adequada à situação de comunicação, sendo posteriormente seguida da assinatura de todos os autores da carta.

No que diz respeito aos aspetos linguísticos, tal como o ocorrido na escrita da história, as diferenças entre as duas produções são notórias, revelando uma progressão do domínio da língua escrita da produção inicial para a produção final. À semelhança do ocorrido na escrita da história, importa destacar a implicação dos alunos na produção dos textos, evidenciadas pelas interações efetuadas e pelo predomínio das suas ações nos textos tentado e ditado. Este facto permite reforçar a ideia de que as melhorias linguísticas foram o reflexo da intervenção nas *Sequências Didáticas* implementadas.

Relativamente às marcas de enunciação típicas do género, elas estão presentes nas duas produções. Na produção inicial foram utilizados pronomes pessoais nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas, verbos nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas, verbos na 3.<sup>a</sup> pessoa, determinantes/pronomes possessivos, determinantes/pronomes demonstrativos, advérbios e locuções adverbiais. Este dado revela um conhecimento prévio de algumas das características a nível linguístico do género carta em adequação com a situação comunicativa. Na produção final, utilizaram-se pronomes pessoais nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas, verbos nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas, verbos na 3.<sup>a</sup> pessoa, determinantes/pronomes possessivos, vocativo, advérbios e locuções adverbiais. Estes dados, à semelhança do ocorrido na escrita da história, permitem verificar que os conhecimentos prévios dos alunos se mantiveram, acrescentando-se a presença do vocativo, que foi utilizado de forma coloquial.

Nas duas produções, utilizaram-se, essencialmente, frases declarativas, tendo também sido usada uma frase interrogativa em cada uma das produções, como questão de carácter retórico, com a finalidade de transmitir o desejo de continuação da correspondência. Todas as frases usadas apresentam polaridade positiva. Nas frases utilizaram-se os sinais de pontuação adequados à tipologia (ponto final e ponto de interrogação). Na produção inicial apenas constam frases simples, surgindo duas não frases, cujo uso se adequa ao género (expressão de despedida e assinaturas dos alunos). Na produção final, a maioria das frases elaboradas eram simples, existindo também frases complexas com 2 e 3 orações. À semelhança da história, nas frases utilizadas volta a verificar-se uma progressão na produção final, nomeadamente pela complexidade das frases utilizadas. Na sua maioria são frases subordinadas (substantiva completiva e adverbial causal), surgindo também uma frase coordenada copulativa sindética. Tal como na produção da história, não tendo sido objeto de ensino intencional nos módulos da *Sequência Didática*, a progressão relativamente à estrutura das frases

produzidas parece estar relacionada com a interação estabelecida durante a escrita através do *Ditado ao Adulto*. Na elaboração das frases, nas duas produções, registou-se uma concordância em género e em número, existindo sempre, a nível da flexão verbal, uma concordância entre o sujeito e o verbo.

Nas duas produções, os tempos verbais utilizados encontram-se diretamente relacionados com os tópicos abordados no assunto da carta, adequando-se à situação de comunicação.

No que se refere aos elementos linguísticos que estabelecem a interligação entre a microestrutura e a macroestrutura, nas duas produções apenas se utilizaram expressões referenciais anafóricas pronominais, não tendo sido utilizados conectores discursivos.



## 2.2 Produção textual efetuada individualmente

Os 14 textos escritos individualmente pelos alunos do estudo, efetuados após a intervenção, foram recolhidos (Anexo 65) e sujeitos a uma Análise de Conteúdo através de um processo definido *a priori* descrito anteriormente. Na análise das produções individuais foram utilizadas as mesmas categorias e subcategorias constantes da grelha de análise dos textos escritos através do *Ditado ao Adulto*<sup>48</sup>. (Anexo 60).

### 2.2.1 Análise dos textos

No que se refere à disposição gráfica convencional de uma carta, a generalidade dos textos apresentam os elementos da estrutura do género nos espaços determinados. Na maioria dos textos, a localidade surge antes da data (em 92,86% dos textos), havendo apenas 1 texto que não incluiu este elemento. No entanto, apenas uma pequena parte (em 28,57% dos textos) deixa uma linha de espaçamento entre a escrita da localidade e a saudação, sendo também reduzido o número de textos em que a localidade se situa em cima, à direita (em 14,29% dos textos). Na grande maioria, a localidade surge em cima, à esquerda (em 85,71% dos textos). Diretamente relacionada com a disposição da localidade no texto, encontra-se a escrita da data que, na grande maioria, surge depois da localidade (em 92,86% dos textos), havendo, contudo, 1 texto que não incluiu este elemento. Há ainda 1 texto em que a data surge integrada no corpo do texto. Tal como na escrita da localidade, apenas numa pequena parte dos textos (em 21,43% dos textos) se deixa uma linha de espaçamento entre a escrita da data e a saudação, sendo ainda menor o número de textos em que a data se situa em cima, à direita (em 14,29% dos textos). Na grande maioria, a data surge em cima, à esquerda (em 71,43% dos textos). A saudação e a indicação do destinatário da carta, na generalidade dos textos (em 78,57%), surgem como é convencional, situando-se entre a localidade e data e o corpo do texto. Porém, apenas numa pequena parte dos textos existe uma linha de espaçamento (em 28,57% dos textos). Em todos os textos, o corpo do texto é composto de um bloco textual, com uma linha de espaçamento do elemento anterior, mas em apenas alguns constam margens à esquerda (em 78,57% dos textos) e nenhum deles cumpre as margens à direita. Na maioria dos textos, a despedida situa-se em baixo à esquerda (em 64,29% dos textos), mas apenas uma minoria apresenta uma

---

<sup>48</sup> Visto a grelha utilizada ser a mesma que foi usada na análise dos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto*, optou-se por não incluir a descrição das categorias e subcategorias de análise, uma vez que constam do ponto 2.1.3 deste capítulo.

linha de espaçamento do corpo do texto (em 28,57% dos textos). Na maioria dos textos, as assinaturas foram efetuadas em baixo, à esquerda (em 71,43% dos textos), com um espaçamento à esquerda (em 57,14% dos textos), mas apenas numa pequena parte dos textos existe uma linha de espaçamento do elemento anterior (em 28,57% dos textos).

Estes dados revelam que, apesar de os alunos terem conhecimento da necessidade de incluírem estes elementos na escrita de uma carta e da ordem com que devem surgir, contrariamente ao expectável, uma vez que foi objeto de um trabalho intencional na *Sequência Didática*, ainda apresentam algumas incorreções que podem estar relacionadas com os aspetos de orientação espacial e lateralidade, em que, habitualmente, as crianças desta faixa etária revelam dificuldades.

Para além da disposição gráfica dos elementos da estrutura da carta, distingue-se a marcação de parágrafos com mudança de linha em metade dos textos e, já numa parte dos textos, com espaçamento à esquerda (em 28,57% dos textos). Não tendo sido objeto intencional da intervenção, estes dados parecem refletir que os alunos nas interações estabelecidas na escrita através do *Ditado ao Adulto* se foram apropriando de alguns conceitos subjacentes à marcação de parágrafos.

A extensão dos textos varia entre as 18 e as 69 palavras, com uma média de 49<sup>49</sup> palavras nos 14 textos. Apresentam também uma média de 4 frases, sendo de 1 frase o número mínimo, num dos textos, e de 7 frases o número máximo, também num dos textos. Relativamente à quantidade de parágrafos, os textos apresentam uma média de 2 parágrafos, sendo de 1 o número menor de parágrafos por texto, ocorrendo em 8 textos (em 57,14% dos textos), e de 4 o número maior de parágrafos existente, ocorrendo apenas em 1 texto. Tal como na escrita da história, estes dados parecem indicar que a grande maioria dos alunos, após um ano de intervenção, continuam a apresentar dificuldade em estruturar as ideias do texto em parágrafos, o que era previsível, atendendo ao ano de escolaridade e à idade dos alunos. Importa também voltar a referir que a estruturação do texto em parágrafos não foi objeto de ensino intencional na *Sequência Didática* concebida para o género carta. Mais uma vez se destaca o texto de um dos alunos, que efetuou 4 parágrafos, visto ser um conceito que não era expectável que os alunos neste nível de ensino tivessem adquirido.

Em relação à estrutura, verificou-se que os elementos da carta constam da maioria dos textos. No entanto, apenas a referência à localidade, ao destinatário e a inclusão de um assunto constam dos 14 textos. Os restantes elementos da estrutura da carta estão presentes numa grande percentagem dos textos (data – 91,86%; saudação – 78,57%; despedida – 85,72%; assinatura – 92,86%). A indicação do desejo de

---

<sup>49</sup> Para facilidade de leitura, arredondou-se a média dos valores referidos à unidade mais próxima.

continuação da correspondência apenas consta em cerca de metade dos textos (em 57,14% dos textos). Estes dados parecem indicar uma apropriação por parte dos alunos dos elementos a incluir na escrita de uma carta.

Em todos os textos foi indicada corretamente a localidade onde a carta foi escrita. A grande maioria apresenta a data em que se redigiu (em 92,86% dos textos). No entanto, apenas surge completa, com indicação de dia, mês e ano, numa parte dos textos (em 64,29% dos textos). Em cerca de metade dos textos, surge por extenso (em 57,14% dos textos) e com a aplicação correta das 2 proposições (em 42,86% dos textos). Em apenas uma pequena parte, a data consta em algarismos (em 35,71% dos textos). Estes dados parecem revelar que os alunos se apropriaram da noção de que é relevante na escrita de uma carta efetuar a localização espacial e temporal, tal como tinha sido objeto de ensino na *Sequência Didática* implementada.

Em todos os textos surge a indicação do destinatário da carta, no entanto, uma parte dos textos não inclui a saudação (em 21,43% dos textos). Nos textos que a integram, empregam a expressão “Olá” (em 78,57% dos textos), a mais frequente no género de carta com uma intenção comunicativa de registo coloquial, o que se adequa ao trabalho desenvolvido na intervenção. Contudo, esperava-se que tivesse surgido com mais frequência, já que nos vários módulos, os alunos tiveram oportunidade de contactar com numerosas cartas e se focou a finalidade da sua utilização.

Em todas as cartas se evidencia a existência de um assunto a ser desenvolvido. Porém, numa delas, apesar de estarem relacionados entre si, nenhum dos tópicos abordados se relaciona com a proposta de escrita, para além de não surgir de forma sequenciada. Verificou-se ainda que em 2 textos foram abordados alguns tópicos não solicitados, surgindo, no entanto, de forma sequenciada e interligada com os tópicos constantes na carta. A grande maioria das cartas aborda de forma interligada os tópicos solicitados na proposta de escrita (em 85,71% dos textos). No entanto, apenas numa parte dos textos, os tópicos surgem de forma sequencial (em 42,86% dos textos). Estes dados possibilitam verificar a apropriação por parte dos alunos da intencionalidade comunicativa do género, tal como foi objeto de ensino intencional da *Sequência Didática*.

Relativamente à inclusão nas cartas do desejo de continuação de correspondência, este surge apenas em cerca de metade dos textos (em 57,14% dos textos), fazendo-o de forma explícita (ex.: “Eu quero continuar a receber mais cartas.”). Esperava-se que um maior número de alunos o tivesse feito, já que foi objeto de trabalho na *Sequência Didática* e foi reforçada a sua inclusão na carta escrita através do *Ditado ao Adulto*, para além de, subjacente a toda a intervenção, esteve um projeto de escrita de correspondência escolar. No entanto, este facto pode estar relacionado com a própria

instrução de escrita (ex.: “Escreve uma carta a responder aos alunos da Professora Célia.”) que apenas remete para a resposta à carta recebida anteriormente.

No que se refere à despedida, a grande maioria das cartas incluem uma expressão para o efetuar (em 85,71% dos textos), sendo a mais frequente o cumprimento “Beijinhos” (em 42,86% dos textos), seguida do cumprimento “Beijinhos e abraços” (em 21,43% dos textos), expressões que recorrentemente surgem neste género de carta com um registo coloquial. Apesar de os alunos, nas várias cartas analisadas nos módulos da *Sequência Didática*, terem contactado com outras expressões para efetuar o cumprimento na despedida, estas prevaleceram, refletindo as expressões usadas nas duas produções efetuadas através do *Ditado ao Adulto*.

Sendo elevada a percentagem de textos em que os alunos incluíram a sua assinatura no final da carta (em 92,86% dos textos), um deles não o efetuou, o que não era esperado, visto ter sido um dos conhecimentos prévios que todos os alunos apresentaram na produção inicial da carta escrita através do *Ditado ao Adulto* e que foi reforçado nos módulos da *Sequência Didática* e na produção final da carta escrita colaborativamente através do *Ditado ao Adulto*.

À semelhança do ocorrido na escrita das histórias, da análise dos aspetos textuais, pode depreender-se que, a nível da macroestrutura, a grande generalidade dos alunos escreveu cartas bem estruturadas e coerentes, estando de acordo com a instrução de escrita, revelando assim uma apreensão dos conceitos trabalhados na *Sequência Didática* implementada.

Relativamente aos aspetos linguísticos, a generalidade dos textos indiciam uma apropriação dos alunos das estruturas linguísticas relevantes a nível da microestrutura do género<sup>50</sup>.

A grande maioria dos textos apresenta marcas de enunciação típicas do género, adequadas ao registo coloquial da carta (em 92,86% dos textos). Foram utilizados pronomes pessoais nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas (em 64,29% dos textos), verbos nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas (em 85,71% dos textos), verbos na 3.<sup>a</sup> pessoa (em 71,43% dos textos), determinantes/pronomes possessivos (em 57,14% dos textos), vocativos (em 64,29% dos textos), advérbios e locuções adverbiais (em 42,86% dos textos). Estes dados, à semelhança do ocorrido na escrita da história, sugerem a apropriação de algumas das características do género a nível linguístico resultantes da intervenção.

---

<sup>50</sup> Considerou-se que o texto do aluno A12 não deveria ser objeto de análise em todos os aspetos linguísticos, uma vez que a elevada taxa de erros ortográficos (TEO=63,27%) impede a correta análise de diversas subcategorias.

Na grande maioria dos textos foram utilizadas frases declarativas de polaridade afirmativa (em 92,86 dos textos), com uma média de 4 por texto, tendo, no entanto, sido aplicado adequadamente o ponto final apenas numa maioria deles (em 71,43%). Em dois dos textos foram ainda usadas, de forma ajustada ao conteúdo e ao género, frases interrogativas (em 14,29 % dos textos), não tendo, no entanto, sido utilizado o sinal de pontuação correto (ex.: “Tá tudo vem.”; “Está vo professora Célia.”).

Em todos os textos, as frases, tanto apresentam uma estrutura simples (em 85,71% dos textos), com uma média de 3 frases por texto, como uma estrutura complexa (em 71,43% dos textos), com uma média de 2 frases por texto. As frases complexas foram, essencialmente, de 2 orações (em 57,14% dos textos), com uma média de 2 frases por texto, de 3 orações (em 21,43% dos textos), com uma média de 2 frases por texto, e de 4 orações (em 21,43% dos textos), com uma média de 1 frase por texto. Houve ainda frases complexas com 5 orações (em 14,29% dos textos), com uma média de 1 frase por texto. À semelhança do ocorrido na escrita das histórias, estas frases foram empregadas de forma congruente com a informação transmitida, revelando, dessa forma, um certo domínio da estrutura frásica. Salienta-se também, na grande maioria das cartas, a utilização de não frases (em 92,86% dos textos), com uma média de 4 não frases por texto, cujo uso se adequa ao género, visto ser característico dos elementos da estrutura da carta (localidade e data; saudação e destinatário; despedida; assinatura).

Na maioria dos textos, as 9 frases complexas utilizadas foram as frases coordenadas copulativas (em 71,43% dos textos), tanto sindéticas (em 64,29% dos textos), com uma média de 2 frases por texto, como assindéticas (28,57% dos textos), com uma média de 2 frases por texto. Foram também utilizadas frases subordinadas numa pequena parte das cartas (em 35,71% dos textos), com uma média de 2 frases por texto. O menor uso de frases subordinadas pode estar relacionado com o assunto expresso na carta, já que a estrutura frásica foi aplicada de forma ajustada à informação a transmitir. Na elaboração das frases, na grande maioria dos textos registou-se uma concordância em género e em número (em 92,86% dos textos). A nível da flexão verbal, a concordância entre o sujeito e o verbo ocorreu também na grande maioria das cartas (em 92,86% dos textos). Tal como o ocorrido na escrita das histórias, estes dados permitem confirmar o domínio dos alunos na elaboração frásica.

No que se refere aos elementos linguísticos que estabelecem a interligação entre a microestrutura e a macroestrutura, verificou-se que em apenas menos de metade dos textos são utilizados conectores discursivos (em 28,57% dos textos), tendo sido utilizadas, quer com sentido temporal (em 21,43% dos textos), com uma média de 2 conectores por texto, quer com sentido final (em 7,14% dos textos), com uma média de 3

conectores por texto. Salienta-se, no entanto, a reduzida utilização de expressões referenciais anafóricas (em 7,14% dos textos), com uma média de 2 expressões por texto, todas elas pronominais. Estes dados são reveladores de um certo domínio linguístico dos alunos com implicações diretas nas suas capacidades textuais. Porém, era expectável que a sua presença tivesse ocorrido num maior número de textos, uma vez que foi objeto de ensino intencional nos módulos da *Sequência Didática* concebida para relato, que ocorreu antes da escrita individual das cartas.

Na maioria dos textos foi aplicada corretamente a letra maiúscula (em 92,86% dos textos), em início de frase e em nomes próprios. Contudo, num dos textos foi empregada indevidamente no meio de uma frase, num verbo e num determinante artigo definido (ex.: “profolha Maria Manoele a Ajudou As menias”). Relativamente à correção ortográfica, verificou-se que a taxa de erros ortográficos<sup>51</sup> variou entre os 10,53% e 63,27%, com uma taxa média de 32%. Apesar de estes aspetos não terem sido objeto de ensino intencional na intervenção, a generalidade dos alunos aplicaram na escrita da carta estas aprendizagens resultantes, tanto da intervenção, como da ação do professor titular de turma.

Tal como com o que se verificou com o género história, estabelecendo uma relação entre as cartas escritas individualmente e as cartas escritas através do *Ditado ao Adulto*, confirma-se que a grande maioria dos textos individuais, a nível da organização visual, apresenta uma similitude com a produção final, realizada coletivamente através do *Ditado ao Adulto*. O mesmo se verifica em relação aos elementos da estrutura da carta, que a grande maioria dos alunos incluiu nos seus textos individuais, seguindo a estrutura da produção final. Evidencia-se ainda um progresso relativamente à produção inicial, na qual faltavam metade dos elementos característicos da estrutura do género (localidade, data, saudação e destinatário). De forma análoga ao ocorrido nas histórias escritas individualmente, no que se refere aos aspetos linguísticos, as marcas de enunciação do género carta presentes na produção final também constam das produções individuais da maioria dos alunos. Mais uma vez, estes dados parecem demonstrar que a intervenção intencional efetuada nos módulos da *Sequência Didática* e da interação estabelecida entre o professor e os alunos durante o *Ditado ao Adulto* possibilitou que a maioria dos alunos tivesse adquirido competências de escrita e alcançado, de algum modo, uma consciência (meta)textual do género carta.

---

<sup>51</sup> Determinou-se a taxa de erros ortográficos através da aplicação da fórmula  $TEO = \frac{N.º \text{ Erros} \times 100}{N.º \text{ Palavras}}$ .

### 3. Género Textual Relato

A análise e interpretação dos dados relativos ao género textual relato de atividade, objeto de intervenção no 3.º ciclo de investigação-ação, à semelhança dos procedimentos utilizados nos ciclos de investigação-ação anteriores, foi realizada em três momentos: (i) a análise da produção textual efetuada através do *Ditado ao Adulto*, (ii) a análise da produção textual efetuada individualmente; (iii) a análise da relação entre os textos escritos através do *Ditado ao Adulto* e os textos escritos individualmente.

#### 3.1 Produção textual efetuada através do *Ditado ao Adulto*

A análise e interpretação dos dados relativamente à produção dos dois relatos de atividade escritos através do *Ditado ao Adulto*, correspondendo à produção inicial e à produção final da *Sequência Didática*, inclui (i) a análise das interações durante a produção textual, (ii) a análise do processo de produção textual (iii) e a análise dos textos produzidos<sup>52</sup>.

##### 3.1.1 Análise das interações durante a produção textual

Seguindo os mesmos procedimentos utilizados nas análises efetuadas nos dois ciclos de investigação-ação anteriores, na realização do primeiro momento de categorização das interações professor-alunos, ocorridas durante a produção inicial e a produção final do relato de atividades da *Sequência Didática* implementada, estabeleceu-se uma grelha de análise com as categorias e as subcategorias (Anexo 49), que foi validada através do parecer e proposta de reformulação de uma equipa de dois investigadores conceituados na área do ensino da escrita. Com base nos objetivos de pesquisa, incluiu-se nesta grelha três categorias de análise: (i) Comunicação/Funcionalidade da escrita; (ii) Representação gráfica da escrita; (iii) Procedimentos de escrita. Para os procedimentos de escrita estabeleceram-se vários níveis de subcategorias em função, quer dos componentes do processo de escrita, quer dos elementos da estrutura do relato, objeto de ensino na *Sequência Didática* implementada, quer ainda do foco da interação (Quadro 21).

---

<sup>52</sup> Não se apresentam os procedimentos de categorização dos *corpora* de análise relativos ao género textual relato, em virtude de terem sido os mesmos que foram utilizados na categorização dos *corpus* de análise relativos ao géneros textuais história e carta.

Subcategorias dos procedimentos de escrita											
Planificação				Textualização				Revisão			
								Durante a textualização		No fim da textualização	
Título				Título				Título		Título	
Tempo				Tempo				Tempo		Tempo	
Intervenientes				Intervenientes				Intervenientes		Intervenientes	
Espaço				Espaço				Espaço		Espaço	
Apresentação da atividade				Apresentação da atividade				Apresentação da atividade		Apresentação da atividade	
Decurso da atividade				Decurso da atividade				Decurso da atividade		Decurso da atividade	
Opinião				Opinião				Opinião		Opinião	
Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem	Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem	Conteúdo	Coerência	Coesão	Metalinguagem

Quadro 21. Procedimentos de escrita - subcategorias de análise do relato

No segundo momento de categorização das interações professor-alunos, ocorridas durante a produção inicial e a produção final da *Sequência Didática* implementada para o relato, utilizou-se a grelha de análise construída para os três géneros (Anexo 50).

Para a análise e interpretação das interações ocorridas durante a produção textual do relato de atividades construiu-se uma matriz de análise similar à elaborada para a análise das interações ocorridas durante a produção da história e da carta, diferindo apenas nas subcategorias com os elementos da estrutura do relato. Esta matriz foi utilizada na análise das interações ocorridas durante a produção inicial e na produção inicial do relato. (Anexo 51).

Na análise das interações identificaram-se 291 unidades de registo na produção inicial e 1056 unidades de registo na produção final<sup>53</sup>.

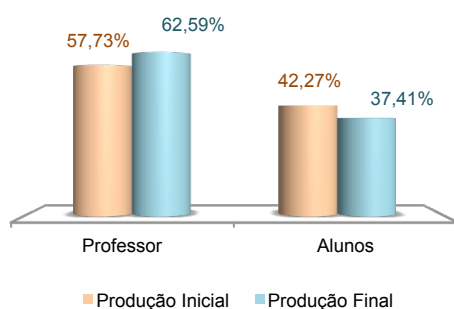


Gráfico 37. Total de interações professor-alunos durante a produção inicial e a produção final do relato

<sup>53</sup> As unidades de registo obtidas correspondem a ações do professor e dos alunos.



Na produção inicial do relato, 57,73% correspondem a ações do professor e 42,27% a ações dos alunos. Na produção final, 62,59% reportam-se a ações do professor e 37,41% a ações dos alunos. Pela análise dos dados verifica-se que a maioria das ações da interação professor-alunos são do professor, tanto na produção inicial do relato, como na produção final, tendo havido um aumento das ações da primeira para a segunda produção. A diferença apresentada entre a percentagem de ações do professor e dos alunos na produção inicial (15,46%) e na produção final (25,18%), tal como aconteceu na produção dos géneros textuais anteriores, pode indicar o papel orientador e interventivo do professor na produção textual através do *Ditado ao Adulto*. (Gráfico 37).

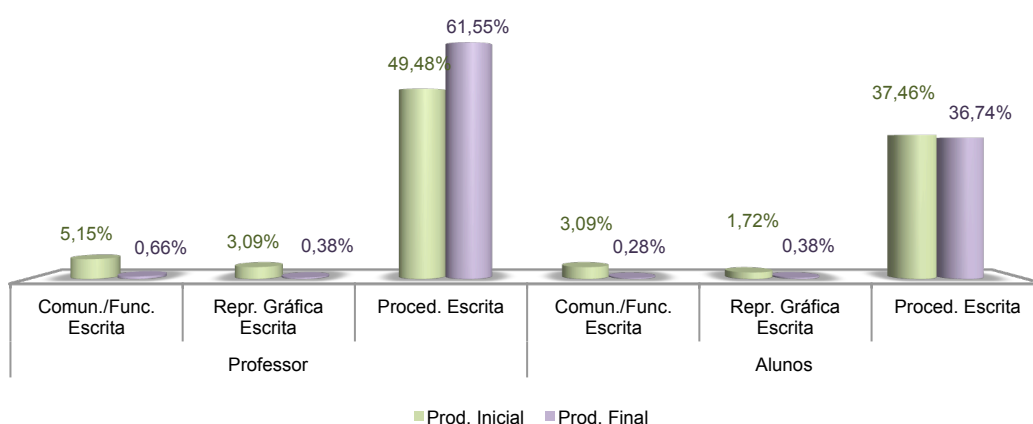


Gráfico 38. Finalidade das interações durante a produção do relato

A grande maioria das interações estabelecidas na produção do relato correspondem a ações efetuadas pelo professor com vista à realização dos procedimentos de escrita, tanto na produção inicial (49,48%), como na produção final (61,55%). O mesmo se verifica relativamente às ações estabelecidas pelos alunos com vista à execução dos procedimentos de escrita, quer na produção inicial (37,46%), quer na produção final (36,74%). Com uma percentagem significativamente inferior, surgem as ações do professor (5,15%) e dos alunos (3,09%) efetuadas na produção inicial para tratar questões relacionadas com a comunicação e a funcionalidade de escrita. No que se refere à produção final, a percentagem de ações realizadas com a mesma finalidade é residual, tanto no professor (0,66%), como nos alunos (0,28%). Os aspetos da produção textual relacionados com a representação gráfica da escrita, na produção inicial, apresentam percentagens reduzidas por parte do professor (3,09%) e por parte dos alunos (1,72%). Na produção final a percentagem de ações relativas à representação gráfica é residual no professor (0,38%) e nos alunos (0,38%). Deste modo, pela análise dos dados, infere-se que, à semelhança do que aconteceu na produção dos outros

gêneros textuais, durante a produção do relato, as interações professor-alunos correspondem, sobretudo, a ações relacionadas com os procedimentos de escrita. Estes dados evidenciam o propósito do estudo, no qual o foco da interação se orientou para o desenvolvimento das capacidades textuais e (meta)textuais. O desenvolvimento intencional das competências gráficas e ortográficas manteve-se objeto de ensino por parte do professor titular de turma. (Gráfico 38).

Tabela 17. Ações em função dos elementos da estrutura do relato (produção inicial e produção final)

	Produção inicial		Produção final	
	Professor	Alunos	Professor	Alunos
Título	0,00%	0,00%	4,92%	4,90%
Tempo	0,00%	0,00%	7,38%	8,25%
Intervenientes	11,11%	6,42%	6,15%	5,93%
Espaço	0,00%	0,00%	4,31%	4,64%
Apresentação da atividade	15,97%	11,01%	3,23%	2,58%
Decurso da atividade	50,00%	63,30%	72,31%	71,65%
Opinião	22,92%	19,27%	1,69%	2,06%
	$r=0,98$		$r=1,00$	

Na produção inicial, as ações do professor com vista à produção textual dos elementos da estrutura do relato encontram-se interligadas com as ações dos alunos, existindo uma correlação positiva forte ( $r=0,98$ ). As interações entre o professor e os alunos correspondem a ações efetuadas com vista à produção textual de quatro dos elementos da estrutura do relato (intervenientes, apresentação da atividade, decurso da atividade, opinião). Na produção inicial, não houve ações por parte do professor e dos alunos com vista à atribuição de um título e à localização da atividade no espaço e no tempo. A maioria das interações ocorreram com vista ao decurso da atividade relatada, correspondendo a 50% das ações do professor e a 63,30% das ações dos alunos. As ações com vista à indicação da opinião sobre a atividade correspondem à segunda percentagem de ações mais alta por parte do professor (22,92%) e dos alunos (19,27%). A terceira percentagem mais alta corresponde a ações relativas à apresentação da atividade, tanto no professor (15,97%), como nos alunos (11,01%). Relativamente à produção final, as ações do professor com vista à produção textual dos elementos da estrutura do relato também se encontram interligadas com as ações dos alunos, estabelecendo-se uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ). As interações entre o professor e os alunos correspondem a ações efetuadas com vista à produção textual de todos os

elementos da estrutura do relato. A maioria das interações também ocorreram com vista ao decurso da atividade, correspondendo a 72,31% das ações do professor e a 71,65% das ações dos alunos. A localização temporal da atividade corresponde à segunda percentagem de ações mais alta por parte dos alunos (8,25%) e do professor (7,38%). As ações com vista à indicação dos intervenientes na atividade correspondem à terceira mais alta percentagem de ações efetuadas pelo professor (6,15%) e pelos alunos (5,93%). (Tabela 17).

Tabela 18. Finalidade das interações professor-alunos (produção inicial e produção final) - relato

	Produção inicial		Produção final	
	Professor	Alunos	Professor	Alunos
Conteúdo	68,75%	67,88%	50,14%	67,88%
Coesão	18,74%	19,35%	25,40%	18,35%
Coerência	0,69%	0,92%	8,46%	0,92%
Metalinguagem	11,81%	12,85%	15,99%	12,88%
	$r=1,00$		$r=0,99$	

Nas interações professor-alunos estabeleceram-se correlações positivas perfeitas (P.I. –  $r=1,00$ ; P.F. –  $r=0,98$ ) nas finalidades das suas ações, nas duas produções do relato. À semelhança do ocorrido com a história e com a carta, este facto pode ser indicador da existência de uma interligação entre o propósito com que foram efetuadas. A grande maioria das interações nas duas produções estabeleceu-se com a finalidade de gerar conteúdo a ser escrito. Na produção inicial foi superior no professor, mas na produção final foi superior nos alunos (P.I. – professor 68,75% / alunos 67,88%; P.F. – alunos 67,88% / professor 50,14%). A segunda percentagem mais elevada de interações visaram a abordagem dos aspetos relativos à coesão do texto (P.I. – alunos 19,35% / professor 18,74%; P.F. – professor 25,40% / alunos 18,35%). Nas duas produções a percentagem de interações com vista à abordagem da metalinguagem foi superior à percentagem relativa à coerência (P.I. – alunos 12,85% / professor 11,81%; P.F. – professor 15,99% / alunos 12,88%). As interações efetuadas com vista ao tratamento dos aspetos relacionados com a coerência textual foram residuais, com exceção das ações do professor na produção final (P.I. – alunos 0,92% / professor 0,69%; P.F. – professor 8,46% / alunos 0,92%). Estes dados parecem indicar que, tal como o ocorrido na história e na carta, os aspetos textuais foram o foco da maioria das interações. Salienta-se, no entanto, uma diferença relativamente aos outros dois géneros no que se refere às interações cujas finalidades se prendiam com a abordagem dos aspetos relativos à metalinguagem. No relato, os valores estão próximos nas duas produções, o que pode indicar uma continuidade na abordagem deste aspeto da produção final da carta para a produção inicial do relato. (Tabela 18).

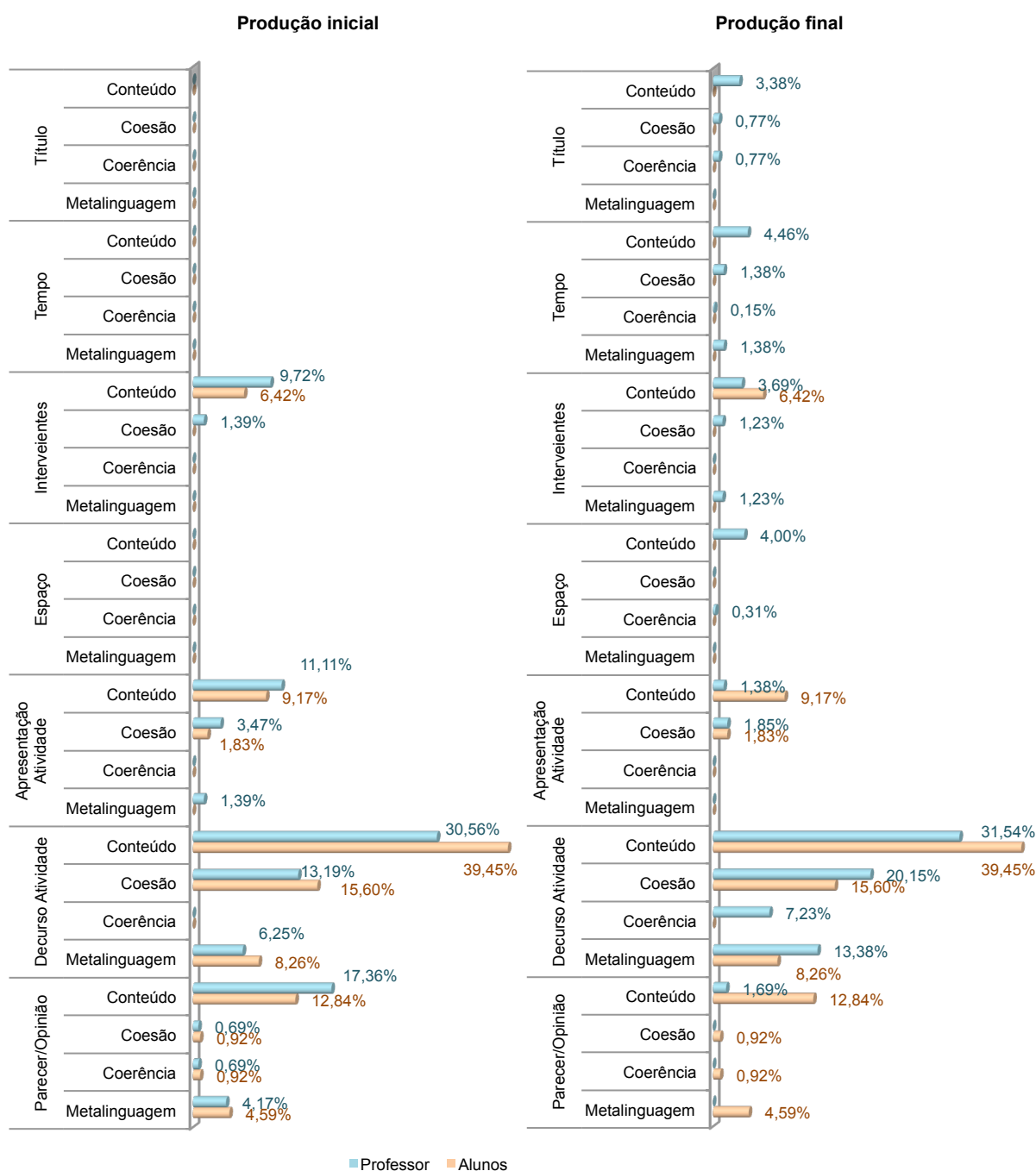


Gráfico 39. Interações professor-alunos em função da estrutura do relato (produção inicial e produção final)

Na produção inicial e na produção final, a maioria das interações ocorreram com vista à criação de conteúdo para relatar o decurso da atividade, tanto nos alunos (P.I – 39,45%; P.F. – 39,45%), como no professor (P.I – 30,56%; P.F. – 31,54%). Na produção inicial, no momento da escrita do decurso da atividade, também ocorreram interações entre o professor e os alunos tendo como finalidade tratar questões relativas à coesão

(alunos: 15,60% / professor: 13,19%). O mesmo se verificou na produção final na escrita do decurso da atividade, em que também ocorreram interações relativas à coesão textual (professor: 20,15% / alunos: 15,60%). No decurso da atividade, o professor, na produção final, realizou ações com vista ao tratamento de aspetos de coerência textual (7,23%). O segundo elemento da estrutura do relato em que se estabeleceram mais interações entre o professor e os alunos foi o relativo à apresentação da opinião sobre a atividade relatada, nas duas produções. Também para a escrita da opinião sobre a atividade, as interações efetuaram-se, essencialmente, em relação ao conteúdo a escrever. No entanto, salienta-se a diminuição das ações por parte do professor na produção final (alunos: P.I – 12,84%; P.F. – 12,84% / professor: P.I – 17,36%; P.F. – 1,69%).

À semelhança do ocorrido na escrita da carta, da produção inicial para a produção final houve um aumento das interações com vista à abordagem dos aspetos da escrita relativos à coesão textual. Enquanto que na produção inicial apenas ocorreram interações no momento da indicação dos intervenientes, da apresentação da atividade, do decurso da atividade e da indicação da opinião sobre a atividade, na produção final, para além de terem ocorrido nos mesmos elementos da estrutura do relato, estabeleceram-se ainda interações na escrita do título e da indicação do momento de realização da atividade. No que se refere à abordagem da coerência textual, na produção inicial apenas se estabeleceram interações entre professor e alunos no momento da escrita da opinião sobre a atividade realizada. Na produção final, já se estabeleceram interações para abordar questões relativas à coerência textual no momento da escrita do título, da localização temporal e espacial da atividade, do decurso da atividade e da indicação da opinião sobre atividade realizada. A abordagem de questões relativas à metalinguagem apenas ocorreu, na produção inicial, no momento de escrita da apresentação da atividade, do decurso da atividade e da apresentação da opinião sobre a atividade. Na produção final, a abordagem de questões relativas à metalinguagem efetuou-se no momento da escrita da localização temporal da atividade, da indicação dos intervenientes, do decurso da atividade e da indicação da opinião sobre a atividade relatada.

Tal como na escrita da história e da carta, na elaboração do relato da atividade, os dados relativos à coesão, à coerência e ao uso de metalinguagem refletem o pressuposto inerente à conceção da *Sequência Didática* que prevê que na produção inicial não haja interferência por parte do professor. (Gráfico 39).

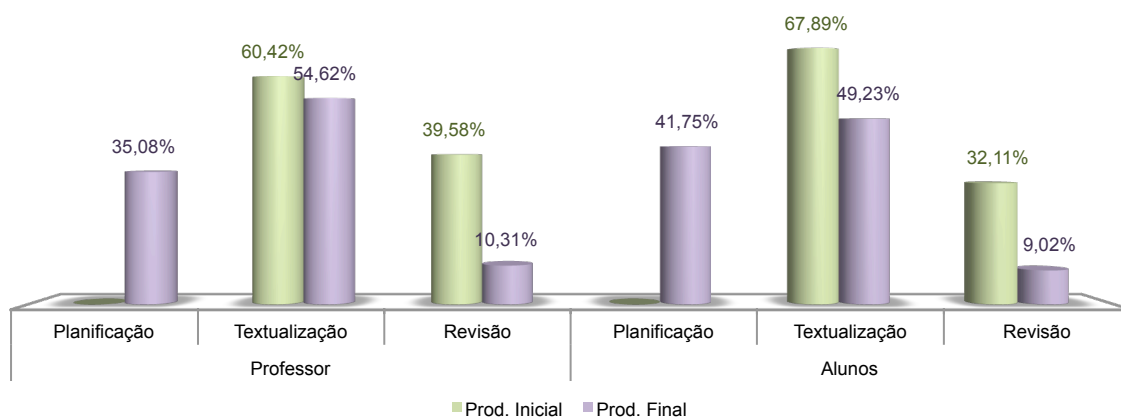


Gráfico 40. Interações no processo de escrita do relato

No que se refere ao processo de escrita, a textualização foi a componente em que a percentagem de ações foi superior por parte do professor, tanto na produção inicial (60,42%), como na produção final (54,62%). O mesmo se verificou com os alunos, sendo de 67,89%, na produção inicial, e de 49,23%, na produção final. Na produção inicial, a percentagem de ações por parte dos alunos na textualização foi superior à do professor, sendo a diferença de 7,47%. Na produção final, a percentagem de ações do professor na textualização foi superior, sendo a diferença de 5,39%. A revisão textual foi a componente em que se registaram menos interações, tanto por parte do professor, como dos alunos. A percentagem de ações do professor, relativas à revisão textual foi de 39,58% na produção inicial e de 10,31% na produção final. No que se refere aos alunos, a percentagem, relativamente à revisão textual foi de 32,11% na produção inicial e de 9,02% na produção final. Tal como na produção da história e da carta, estes dados relacionam-se com a intencionalidade dada à revisão textual na intervenção, que não foi objeto de ensino na *Sequência Didática*. Na produção inicial, à semelhança da produção da história e da carta, no relato não se registaram interações com vista à planificação dos textos, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos, o que também pode ser devido ao facto de que na *Sequência Didática* a produção inicial se deve efetuar com o menor número possível de interações do professor. Como o professor voltou a não dar indicações para a realização da planificação, os alunos também não o fizeram por iniciativa própria. Porém, seria esperado que o fizessem, visto que a planificação dos textos foi objeto intencional de ensino nas *Sequências Didáticas* anteriores. Na produção final, a percentagem de ações dos alunos na planificação foi superior (41,75%) à do professor (35,08%). Tal como na produção da história e da carta, as percentagens das ações do professor e dos alunos na planificação da produção final tornam a refletir a intencionalidade atribuída ao ensino desta componente do processo de escrita, tendo

sido objeto de ensino num dos módulos da *Sequência Didática* implementada. À semelhança do ocorrido na produção da história, os dados indicam que na produção do relato as interações do professor e dos alunos estavam interrelacionadas, existindo uma correlação positiva próxima do moderado ( $r=0,29$ ), o que pode indicar que houve uma certa reciprocidade das ações do professor e dos alunos. (Gráfico 40).

Tabela 19. Número de ações diferentes realizadas pelo professor na produção do relato

	N.º total de interações	Nº de ações diferentes
Produção inicial	168	18
Produção final	661	29
$r=1$		

Na produção do relato, as interações do professor foram variadas, tanto na produção inicial, com 18 ações diferentes, como na produção final, com 27 ações diferentes. Salienta-se o facto de, na produção final, o professor ter realizado 12 ações diferentes das que tinha efetuado na produção inicial. Houve ainda uma ação que apenas foi realizada na produção inicial (Responde à turma em geral) e que corresponde a 1,79% de ações do professor. Tal como na escrita da história e da carta, esta diferença parece estar relacionada com a diferença existente no número total de interações, visto que existe uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o total de interações e o número de ações diferentes. (Tabela 19).

Tabela 20. Ações realizadas pelo professor na escrita do relato

Produção inicial		Produção final	
Ações	N.º	Ações	N.º
Questiona a turma em geral	28	Questiona a turma em geral	79
Questiona um aluno em particular	14	Questiona um aluno em particular	48
Responde à turma em geral	3		
Responde a um aluno em particular	4	Responde a um aluno em particular	8
		Responde à sua própria questão	2
Ignora uma intervenção do(s) aluno(s)	2	Ignora uma intervenção do(s) aluno(s)	4
Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)	11	Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)	50
		Aguarda a intervenção do(s) aluno(s)	43
		Repete uma questão do(s) aluno(s)	2
Apresenta a informação	9	Apresenta a informação	49
Explicita a informação do próprio	4	Explicita a informação do próprio	23
Explicita a informação do(s) aluno(s)	3	Explicita a informação do(s) aluno(s)	23
		Repete a informação do próprio	1
Repete a informação do(s) aluno(s)	14	Repete a informação do(s) aluno(s)	60
		Reformula a informação do(s) aluno(s)	2
Corrige a informação do(s) aluno(s)	1	Corrige a informação do(s) aluno(s)	12
Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê	10	Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê	20
Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	22	Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	70
		Pronuncia o que escreve – Palavras inteiras	37
Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	18	Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	41
		Dá uma opinião sobre o texto	1
		Dá uma opinião sobre a intervenção	1
		Induz a resposta	8
Induz a reflexão	1	Induz a reflexão	10
Indica a tarefa a realizar	10	Indica a tarefa a realizar	17
Indica o início da tarefa	13	Indica o início da tarefa	23
		Inicia resposta à sua questão – Apenas o início da palavra	4
		Inicia resposta à sua questão – Apenas as primeiras palavras da frase	15
Canaliza a atenção para o que está no quadro	1	Canaliza a atenção para o que está no quadro	2
		Escreve no quadro sem pronunciar as palavras	6

À semelhança do ocorrido na escrita da história e da carta, apesar de o número de ações diferentes efetuadas pelo professor ter sido superior na produção final, estas diferenças reportam-se, essencialmente, a especificações dentro de uma mesma ação (ex.: Responde à turma em geral; Responde a um aluno em particular). No entanto, tal como com a história, surgiram algumas ações que, mesmo no âmbito mais geral, não tiveram qualquer ocorrência na produção inicial (ex.: Inicia resposta à sua questão). (Tabela 20).

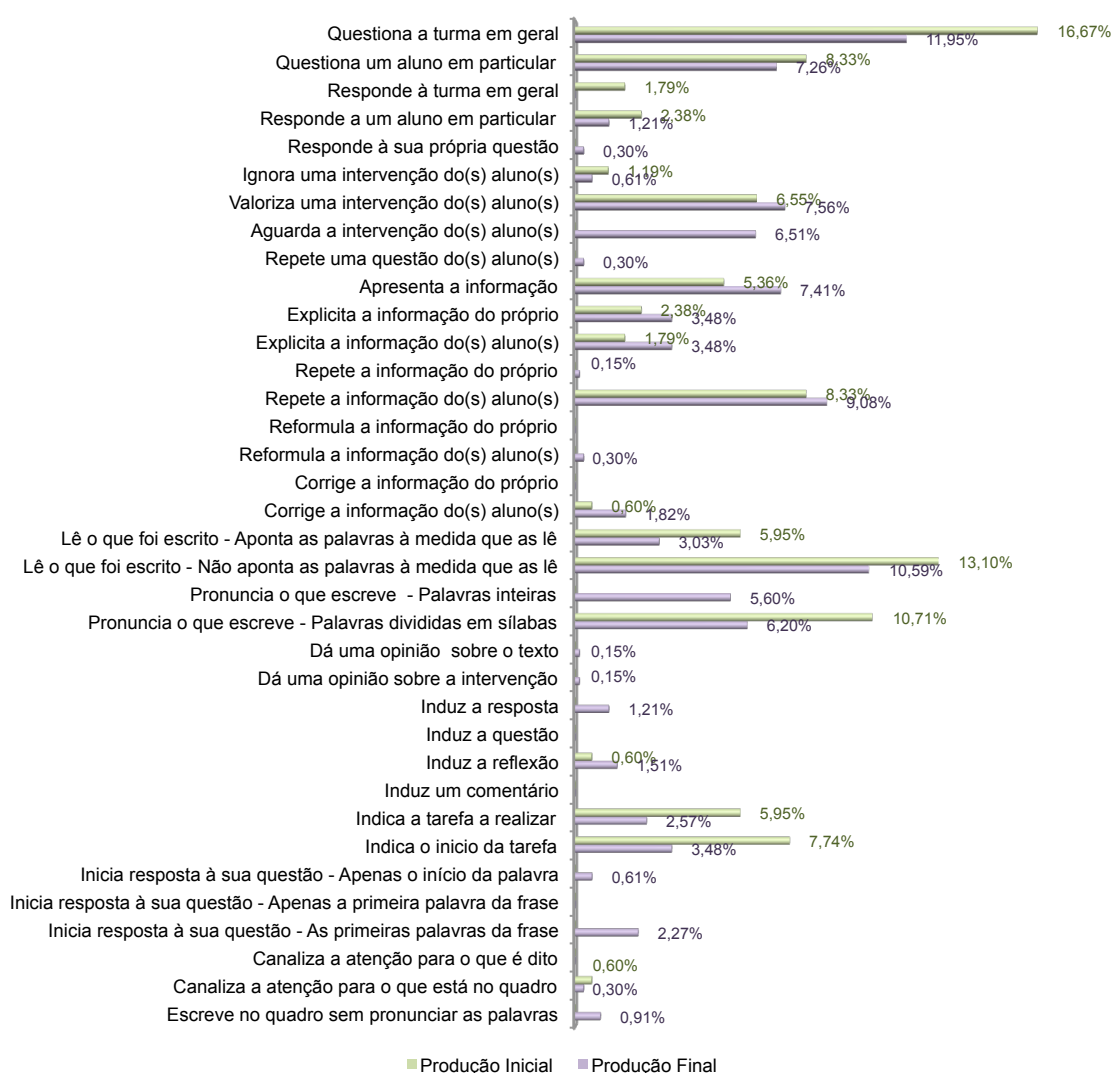


Gráfico 41. Ações do professor na escrita do relato (produção inicial e produção final)

Na produção inicial, as ações que o professor efetuou mais foram: Questiona a turma em geral (16,67%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (13,10%); Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (10,71%); Questiona um aluno em particular (8,33%); Indica o início da tarefa (7,74%). Na produção



final, as ações que o professor realizou mais foram: Questiona a turma em geral (11,95%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (10,59%); Repete a informação do(s) aluno(s) (9,08%); Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) (7,56%); Apresenta a informação (7,41%).

Tal como na escrita da história e da carta, a grande maioria das ações do professor nas duas produções de escrita do relato consistiram, fundamentalmente, em questionar os alunos e em ler o que foi escrito. Também na escrita do relato, as ações do professor parecem refletir a sua intenção de estimular a participação dos alunos, através das questões que coloca, e em induzir, indiretamente, a reflexão dos alunos sobre o texto já escrito, através da leitura que efetua. Contrariamente ao que aconteceu na escrita dos dois géneros anteriores, na escrita do relato já não houve uma preocupação tão recorrente em dirigir a atenção dos alunos para a representação gráfica das palavras, através da oralização do que escreve. Este facto pode estar relacionado com a altura do ano em que se efetuou a *Sequência Didática* para o ensino do relato, em que a aprendizagem do código se encontrava numa fase terminal, tendo já sido trabalhadas a maioria das letras. (Gráfico 41).

Tabela 21. Número de ações diferentes realizadas pelos alunos na produção do relato

	N.º total de interações	Nº de ações diferentes
Produção inicial	123	19
Produção final	395	22
$r=1$		

Na escrita do relato, as interações dos alunos, tal como na escrita da história e da carta, foram variadas, tanto na produção inicial, com 19 ações diferentes, como na produção final, com 22 ações diferentes. Salienta-se o facto de na produção final os alunos terem realizado 6 ações diferentes das que tinham efetuado na produção inicial. À semelhança da história e da carta, também a diferença da produção inicial para a produção final parece estar relacionada com a diferença existente no número total de interações, visto que existe uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o total de interações e o número de ações diferentes. (Tabela 21).

Tabela 22. Ações realizadas pelos alunos na escrita do relato

Produção inicial		Produção final	
Ações	N.º	Ações	N.º
Responde ao professor	34	Responde ao professor	88
Responde ao(s) colega(s)	1	Responde ao(s) colega(s)	5
Questiona o professor	1	Questiona o professor	16
Questiona o(s) colega(s)	1	Questiona o(s) colega(s)	1
Não responde ao professor	2	Não responde ao professor	
Apresenta a informação	18	Apresenta a informação	64
Comenta a informação do professor	4	Comenta a informação do professor	2
Comenta a informação do(s) colega(s)	7	Comenta a informação do(s) colega(s)	6
Corrige a informação do(s) colega(s)	3	Corrige a informação do(s) colega(s)	25
		Corrige a informação do próprio	2
Explicita a informação do(s) colega(s)	2	Explicita a informação do(s) colega(s)	28
		Explicita a informação do próprio	11
Repete a informação do(s) colega(s)	6	Repete a informação do(s) colega(s)	29
Repete a informação do próprio	7	Repete a informação do próprio	9
		Lê o que foi escrito por indicação do professor que não aponta as palavras à medida que as lê	26
Lê o que foi escrito por iniciativa própria e professor aponta as palavras à medida que as lê	10	Lê o que foi escrito por iniciativa própria e professor aponta as palavras à medida que as lê	8
Lê o que foi escrito por iniciativa própria e professor não aponta as palavras à medida que as lê	1	Lê o que foi escrito por iniciativa própria e professor não aponta as palavras à medida que as lê	2
Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	15	Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	48
Diz o que o professor deve escrever – Palavras divididas em sílabas	2	Diz o que o professor deve escrever – Palavras divididas em sílabas	1
Dá a opinião e justifica	2	Dá a opinião e justifica	
Dá a opinião, mas não justifica		Dá a opinião, mas não justifica	1
		Faz um comentário fora do contexto	1
Reflete espontaneamente	4	Reflete espontaneamente	12
Reflete induzido pelo professor	3	Reflete induzido pelo professor	10

À semelhança do professor, apesar de o número de ações diferentes efetuadas pelos alunos na produção final ser superior, as diferenças reportam-se a especificidades dentro de uma mesma ação (ex.: Corrige a informação do(s) colega(s); Corrige a informação do próprio). (Tabela 22).

Na produção inicial, as ações que os alunos efetuaram mais foram: Responde ao professor (27,64%); Apresenta a informação (14,63%); Diz o que o professor deve escrever – palavras inteiras (12,20%); Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras (8,13%); Comenta a informação do(s) colegas e Repete a sua própria informação (5,69%). Na produção final, as ações que os alunos realizaram mais foram: Responde ao professor (22,28%); Apresenta a informação (16,20%); Diz o que o professor deve escrever – palavras inteiras (12,15%); Repete a informação do(s) colega(s) (7,34%); Explicita a informação do(s) colegas (7,09%). Tal como na escrita da história e da carta, a grande maioria das ações dos alunos na escrita do relato, tanto na produção inicial, como na produção final, consistiu, essencialmente, em responder ao professor, em apresentar a informação a incluir no relato e em dizer o que o professor deve escrever. Também na escrita do relato, estas ações parecem refletir, por um lado, o papel ativo dos alunos na produção textual e, por outro, o papel do professor como estimulador da participação dos alunos, através das questões que ia colocando. (Gráfico 42).

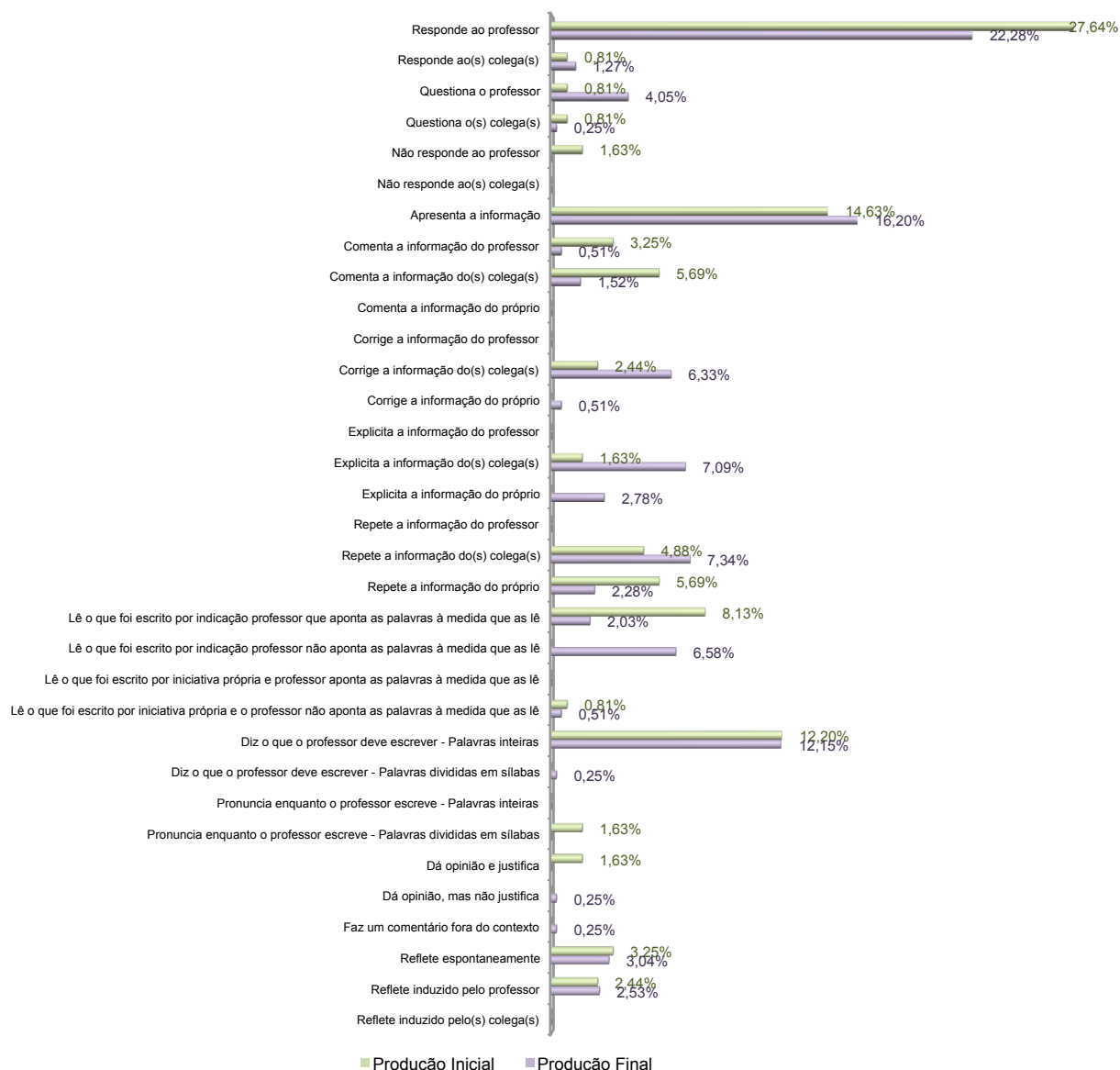


Gráfico 42. Ações dos alunos na escrita do relato (produção inicial e produção final)

No que se refere às interações ocorridas com vista aos procedimentos de escrita, na produção inicial do relato, nenhuma das 144 ações do professor ocorreram na planificação (0%). Das 650 ações efetuadas pelo professor na produção final do relato, 228 ocorreram na planificação do texto (35,08%). Na produção final, o professor efetuou 20 ações diferentes. Três dessas ações, apenas as realizou durante a interação na planificação: Repete a informação do próprio (0,44%); Reformula a informação do(s) aluno(s) (0,88%); Dá uma opinião sobre a intervenção (0,44%). Tal como na escrita da história e da carta, estes dados podem ser reveladores da importância atribuída pelo professor, na planificação, à informação necessária para a elaboração do texto.

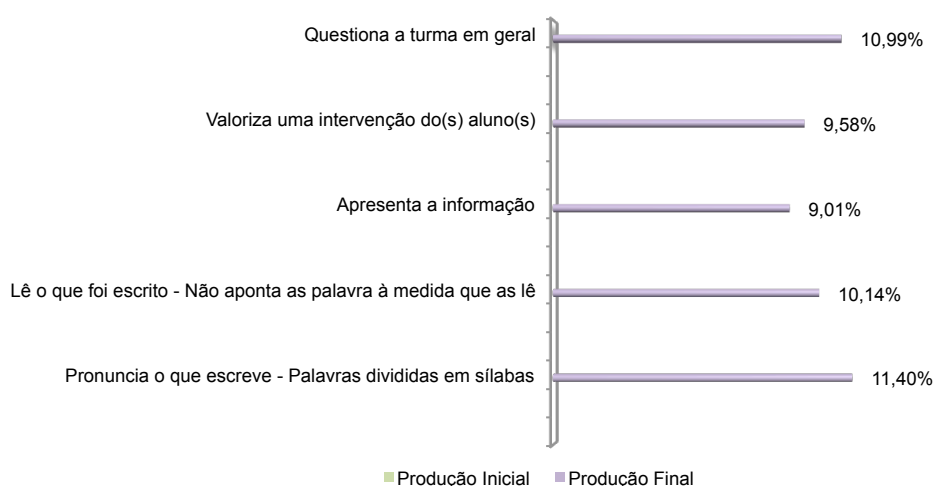


Gráfico 43. Ações mais frequentes do professor na planificação do relato

As ações mais frequentes do professor durante a planificação foram: Pronuncia o que escreve – Palavras dividida em sílabas (11,40%); Questiona a turma em geral (10,99%); Lê o que foi escrito - Não aponta as palavras à medida que as lê (10,14%); Valoriza uma intervenção dos alunos (9,58%); Apresenta a informação (9,01%). Tal como ocorrido na escrita da história e da carta, estes dados permitem inferir que, também na escrita do relato, o questionamento foi uma das estratégias mais utilizadas para efetuar a planificação textual. Salienta-se também a leitura das ideias já definidas, a par da preocupação com a informação a integrar no texto, o que pode estar relacionado com a própria estrutura do género relato, o qual, para além da indicação das atividades efetuadas, requer que estas sejam apresentadas seguindo a ordem cronológica em que decorreram. (Gráfico 43).

Na produção inicial do relato, também nenhuma das 109 ações dos alunos ocorreram na planificação (0%). Das 395 ações efetuadas pelos alunos na produção final do relato, 162 ocorreram na planificação do texto (41,75%). Nas interações ocorridas na planificação do relato, da produção final, os alunos efetuaram 24 ações diferentes. Quatro dessas ações, apenas as realizaram durante a interação da planificação: Questiona o(s) colega(s) (0,62%); Corrige a informação do próprio (1,23%); Diz o que o professor deve escrever - Palavras divididas em sílabas (0,62%); Faz um comentário fora do contexto (0,62%). Estes dados podem ser reveladores da implicação dos alunos na planificação do texto, contribuído com as suas informações, questionando os colegas e, mesmo, indicando quais as informações que o professor deve incluir na planificação.

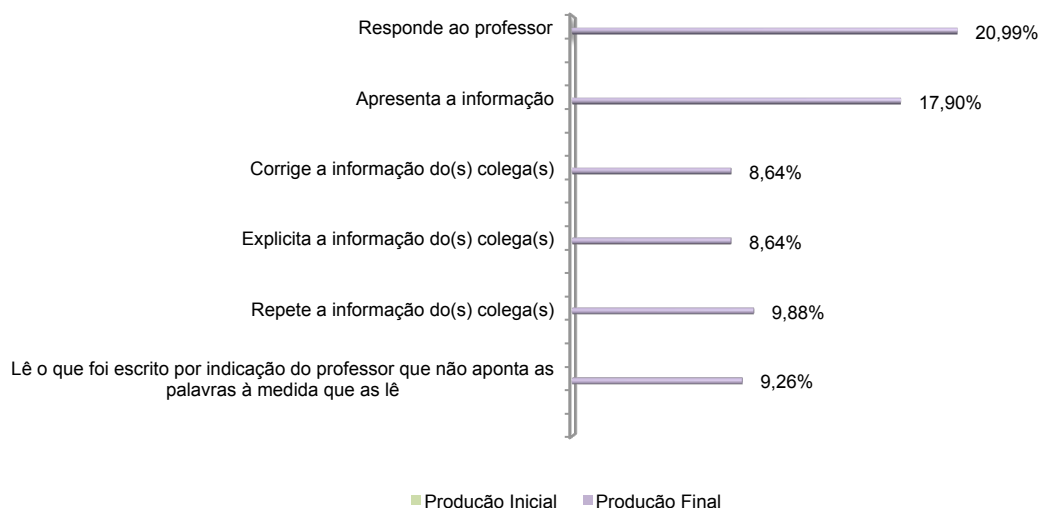


Gráfico 44. Ações mais frequentes dos alunos na planificação do relato

As ações mais frequentes dos alunos durante a planificação foram: Responde ao professor (20,99%); Apresenta a informação (17,90%); Repete a informação do(s) colega(s) (9,88%); Lê o que foi escrito por indicação professor que não aponta as palavras à medida que as lê (9,26%); Corrige a informação dos colegas e Explicita a informação do(s) colega(s) (8,64%). Estes dados permitem inferir que a maioria das ações dos alunos na planificação do relato se prendem com a precisão das informações a integrar no texto, o que pode ser revelador da apropriação de uma das características do género, relativamente à indicação por ordem cronológica do decurso da atividade relatada. Relacionada ainda com as questões de precisão das informações, à semelhança do ocorrido na escrita da carta, salienta-se a participação dos alunos na planificação do texto através da leitura das informações já definidas a integrar, sem que o professor necessite apontar as palavras. Este aspeto relaciona-se com o momento em que se efetuou a produção final do relato, uma vez que, no final do ano letivo, os alunos já possuíam competências de leitura para o fazerem. (Gráfico 44).

Na produção inicial do relato, das 144 ações do professor, 87 ocorreram na textualização (60,42%). Na produção final, das 650 ações efetuadas pelo professor, 355 ocorreram na textualização (54,62%). Na produção inicial, nas interações ocorridas durante a textualização, o professor efetuou 14 ações diferentes. Quatro dessas ações apenas as efetuou na textualização: Responde à turma em geral (3,45%); Responde a um aluno em particular (3,45%); Explicita a informação do próprio (3,45%); Canaliza a atenção para o que está no quadro (1,15%). Estes dados revelam a inter-relação existente entre as ações do professor e dos alunos durante a textualização, tendo sido duas delas efetuadas em resposta às ações dos alunos.

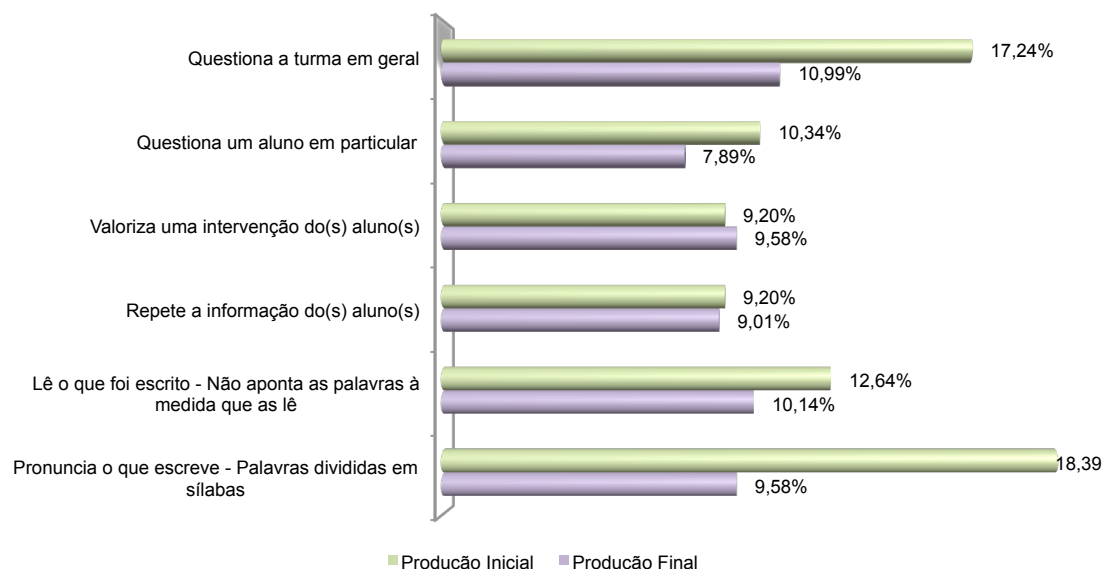


Gráfico 45. Ações mais frequentes do professor na textualização do relato

As ações mais frequentes do professor durante a textualização da produção inicial foram: Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (18,39%); Questiona a turma em geral (17,24%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (12,64%); Questiona um aluno em particular (10,34%); Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) e Repete a informação do(s) aluno(s) (9,20%). Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas durante a textualização, o professor efetuou 24 ações diferentes. Duas dessas ações apenas as efetuou na textualização: Ignora uma intervenção do(s) aluno(s) (1,13%); Repete uma questão do(s) aluno(s) (0,56%). Estes dados podem evidenciar o papel interventivo do professor na textualização através do *Ditado ao Adulto*. As ações mais frequentes do professor durante a textualização da produção final foram: Questiona a turma em geral (10,99%); Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (10,14%); Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) e Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas (9,58%); Repete a informação dos alunos (9,01%); Questiona um aluno em particular (7,89%). Pela análise dos dados relativos às ações do professor na textualização do relato, pode inferir-se que, nas duas produções, à semelhança do ocorrido na textualização da história e da carta, o questionamento continuou a ser uma das estratégias mais frequentes. Destaca-se também o papel interventivo do professor, valorizando as intervenções dos alunos que considera pertinentes para o texto a redigir e repetindo a informação dos alunos que entende ser importante. Salientou-se ainda, tal como na textualização da história e da carta, a percentagem de ações de leitura do que já foi escrito como forma de prosseguir com a textualização. À semelhança do ocorrido na produção da história e da carta, outra ação recorrente do professor durante a textualização foi a oralização do que ia escrevendo, tal como preconizado pelo dispositivo didático *Ditado ao Adulto*, o que

permitiu que os alunos fossem estabelecendo uma relação entre o oral e a escrita. (Gráfico 45).

Na produção inicial do relato, das 109 ações dos alunos, 74 ocorreram na textualização (67,89%). Na produção final, das 650 ações efetuadas pelos alunos, 388 ocorreram na textualização (49,23%). Na produção inicial, nas interações ocorridas durante a textualização, os alunos efetuaram 14 ações diferentes. Oito dessas ações apenas as efetuaram na textualização: Questiona o professor (1,35%); Questiona o(s) colega(s) (1,35%); Não responde ao professor (1,35%); Explicita a informação do(s) colega(s) (2,70%); Repete a informação do(s) colega(s) (8,11%); Lê o que foi escrito por iniciativa própria e O professor não aponta as palavras à medida que as lê (1,35%); Diz o que o professor deve escrever - Palavras inteiras (20,42%); Pronuncia enquanto o professor escreve - Palavras divididas em sílabas (2,70%). Estes dados, tal como ocorrido na escrita da carta, permitem deduzir que durante a textualização se estabeleceu um interação entre alunos com vista à apresentação e definição das informações a integrar no relato, o que pode estar relacionado com o facto de não ter havido planificação textual.

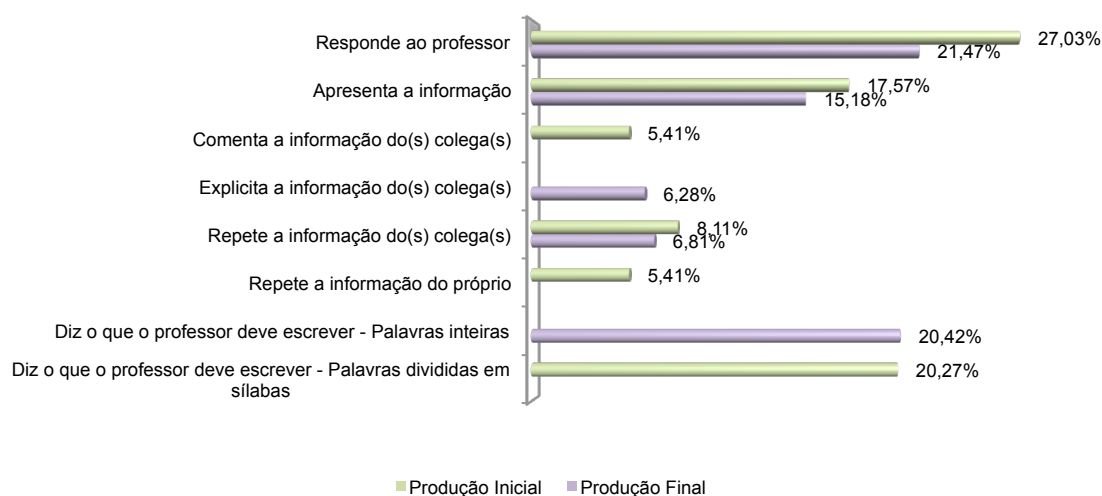


Gráfico 46. Ações mais frequentes dos alunos na textualização do relato

As ações mais frequentes dos alunos durante a textualização da produção inicial foram: Responde ao professor (27,03%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras divididas em sílabas (20,27%); Apresenta a informação (17,57%); Repete a informação do(s) colega(s) (8,11%); Comenta a informação do(s) colega(s) e Repete a informação do próprio (5,41%). Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas durante a textualização, os alunos efetuaram 15 ações diferentes. Uma dessas ações apenas a efetuaram na textualização: Repete a informação do próprio (4,71%). As ações mais

frequentes dos alunos durante a textualização da produção final foram: Responde ao professor (21,47%); Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras (20,42%); Apresenta a informação (15,18%); Repete a informação do(s) colega(s) (6,81%); Explicita a informação do(s) colega(s) (6,28%). Da análise dos dados relativamente às ações dos alunos na textualização do relato, pode inferir-se que, nas duas produções, a resposta ao questionamento do professor continuou a ser uma das estratégias mais frequentes, continuando a revelar uma reciprocidade nas ações dos alunos com o professor. Evidencia-se ainda a percentagem das ações em que os alunos dizem o que o professor deve escrever, o que já era esperado, visto ser uma das estratégias preconizadas no dispositivo didático *Ditado ao Adulto*. Destacaram-se também as várias ações relativas à informação a integrar no texto, nas quais se denota a interação existente entre os próprios alunos. (Gráfico 46).

Na produção inicial do relato, das 144 ações do professor, 57 foram realizadas na revisão (39,58%). Dessas ações, 41 ocorreram na revisão efetuada durante a textualização e 16 na revisão realizada após a textualização. Na produção final, das 650 ações efetuadas pelos alunos, 67 realizaram-se na revisão (10,31%). Na produção inicial, nas interações ocorridas na revisão durante a textualização, o professor efetuou 10 ações diferentes. Uma dessas ações apenas a efetuou na revisão durante a textualização: Explicita a informação do(s) aluno(s) (4,88%).

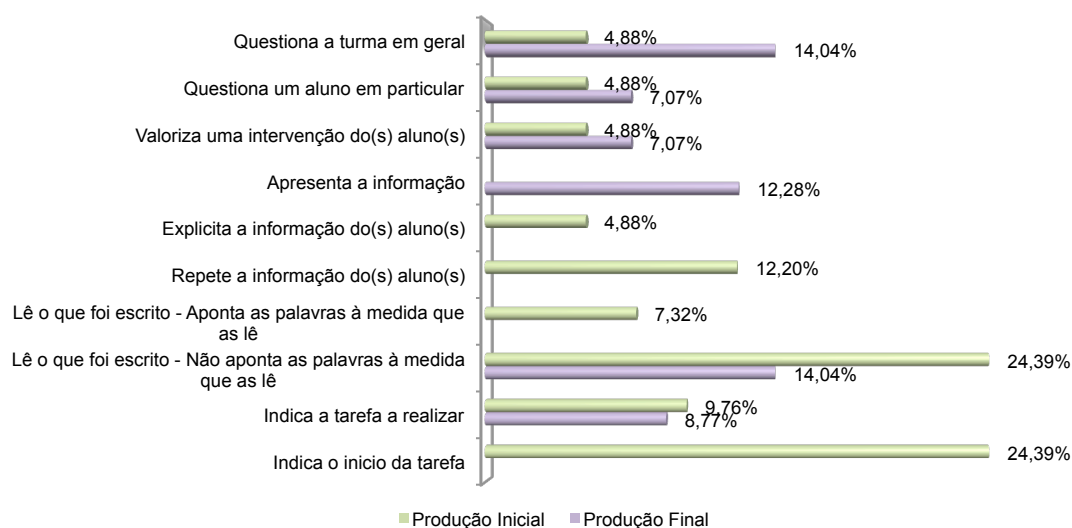


Gráfico 47. Ações mais frequentes do professor na revisão durante a textualização do relato

As ações que o professor realizou com mais frequência na revisão durante a textualização da produção inicial foram: Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê e Indica o início da tarefa (24,39%) Repete a intervenção do(s) aluno(s)



(12,20%); Indica a tarefa a realizar (9,76%); Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê (7,32%); Questiona a turma em geral, Questiona um aluno em particular, Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) e Explicita a informação do(s) aluno(s) (4,88%). Relativamente à produção final, nas interações estabelecidas na revisão durante a textualização, o professor efetuou 16 ações diferentes. Uma dessas ações apenas a efetuou na revisão durante a textualização: Dá uma opinião sobre o texto (1,75%). As ações que o professor efetuou com mais frequência na revisão durante a textualização da produção final foram: Questiona a turma em geral e Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê (14,04%); Apresenta a informação (12,28%); Indica a tarefa a realizar (8,77%); Questiona um aluno em particular e Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s) (7,07%). Pela análise dos dados relativos às ações do professor na revisão durante a textualização do relato, pode inferir-se que, tal como na escrita da história e na carta, nas duas produções, o questionamento continuou a ser uma das estratégias mais frequentes. Salienta-se novamente a percentagem de ações de leitura, o que está relacionado com o próprio processo de revisão textual. Destaca-se ainda a percentagem de ações efetuadas em relação à informação a incluir no texto, o que pode estar relacionado com as características do género que requer uma sequência precisa do decurso da atividade relatada. (Gráfico 47).

Na produção inicial do relato, das 108 ações dos alunos, 35 foram realizadas na revisão (32,11%). Dessas ações, 27 ocorreram na revisão efetuada durante a textualização e apenas 8 na revisão realizada após a textualização. Na produção final, das 388 ações efetuadas pelos alunos, 35 realizaram-se na revisão textual (9,02%). Dessas ações, 34 ocorreram na revisão efetuada durante a textualização e apenas 1 na revisão realizada após a textualização. Ao contrário do ocorrido na escrita da história e da carta, os alunos foram mais interventivos na revisão durante a textualização, nas duas produções, o que pode indicar uma apropriação dos alunos do processo de escrita, evidenciando, desta forma que, com o decurso da intervenção, foram adquirindo a noção da necessidade de irem revendo o texto à medida que o vão produzindo.

Na produção inicial, nas interações ocorridas na revisão durante a textualização, os alunos efetuaram 9 ações diferentes. Três dessas ações apenas as efetuaram na revisão durante a textualização: Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras à medida que as lê (37,04%); Dá a opinião e justifica e Reflete induzido pelo professor (7,41%). Estes dados revelam a implicação dos alunos na revisão durante a textualização, evidenciando-se, no entanto, o papel do professor como estimulador da participação.

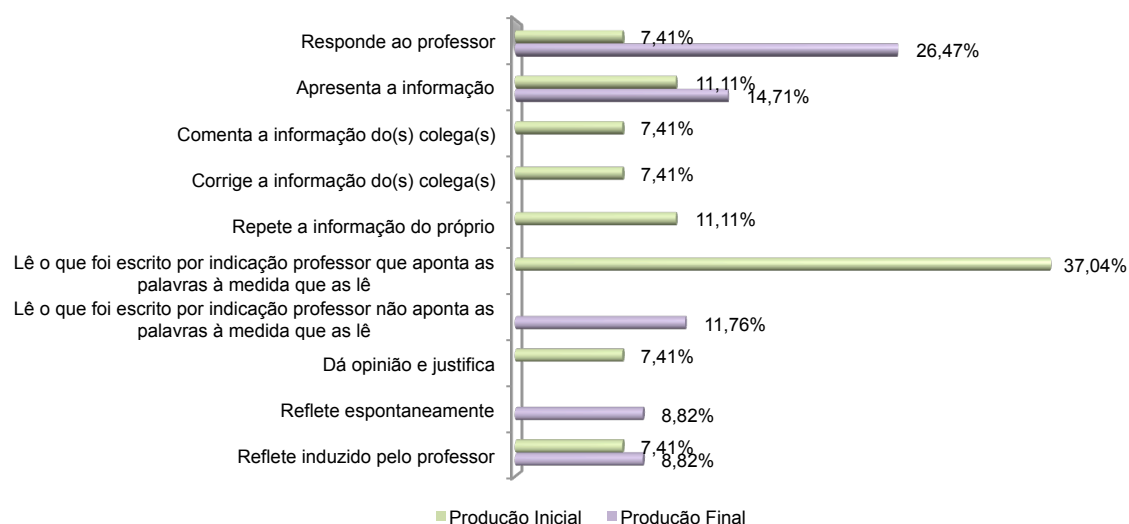


Gráfico 48. Ações mais frequentes dos alunos na revisão durante a textualização do relato

As ações dos alunos com a percentagem mais elevada na revisão durante a textualização da produção inicial foram: Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras à medida que as lê (37,04%) Apresenta a informação e Repete a informação do próprio (11,11%); Responde ao professor, Comenta a informação do(s) colega(s), Corrige a informação do(s) colega(s), Dá opinião e justifica e Reflete induzido pelo professor (7,41%). No que se refere à produção final, nas interações estabelecidas durante a textualização, os alunos efetuaram 13 ações diferentes. Uma dessas ações apenas a efetuaram na revisão durante a textualização: Dá a opinião, mas não justifica (2,94%). As ações mais frequentes dos alunos na revisão durante a textualização da produção final foram: Responde ao professor (26,47%), Apresenta a informação (14,71%); Lê o que foi escrito por indicação do professor que não aponta as palavras à medida que as lê (11,76%); Reflete espontaneamente e Reflete induzido pelo professor (8,82%). Tal como na produção da história e da carta, pode deduzir-se que a resposta ao questionamento do professor foi uma das estratégias mais frequentes nos alunos na revisão durante a textualização do relato, nas duas produções. Foram também frequentes as ações relativas à informação a integrar no texto, continuando a revelar a interação existente entre os próprios alunos. Salienta-se também a percentagem de ações efetuadas de reflexão, tanto induzida pelo professor, como espontânea, o que revela a implicação dos alunos na revisão textual e a apropriação da importância da sua realização no processo de escrita. (Gráfico 48).

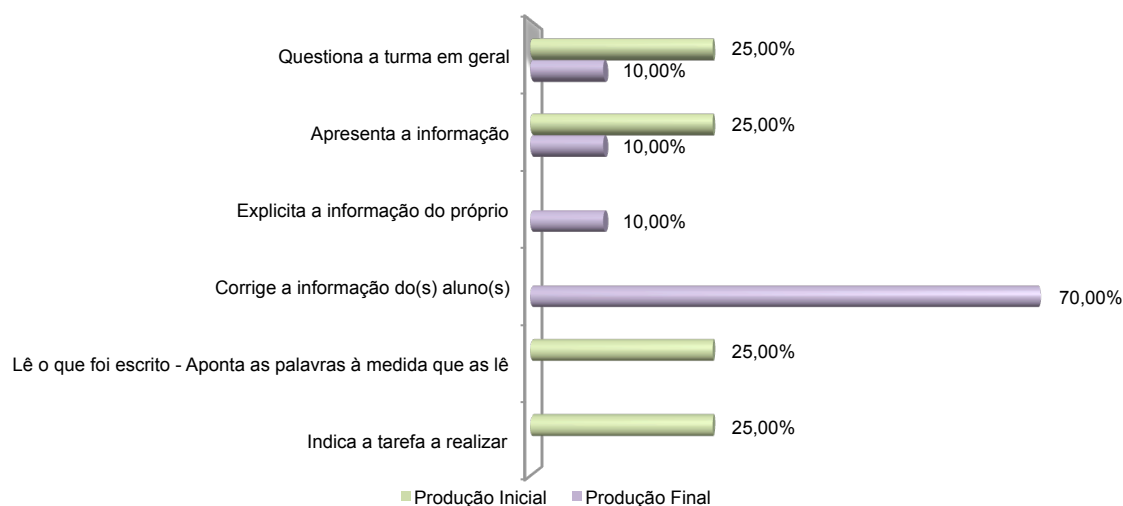


Gráfico 49. Ações mais frequentes do professor na revisão no fim da textualização do relato

Na produção inicial, nas interações ocorridas na revisão no fim da textualização, o professor efetuou 4 ações diferentes. Com a mesma percentagem de frequência, as únicas ações na revisão após a textualização da produção inicial foram: Questiona a turma em geral, Apresenta a informação, Lê o que foi escrito - Aponta as palavras à medida que as lê e Indica a tarefa a realizar (25,00%). No que se refere à produção final, nas interações estabelecidas na revisão no fim da textualização, o professor efetuou 4 ações diferentes. Uma das ações que o professor efetuou com mais frequência foi Corrigir a informação do(s) aluno(s) (70,00%), o que pode ser indicador do carácter orientador do professor na revisão no fim da textualização. Com percentagens iguais, as restantes ações foram: Questiona a turma em geral, Apresenta a informação e Explicita a informação do próprio (10%). Estes dados reforçam o carácter preponderante das ações do professor na revisão no fim da textualização do relato. (Gráfico 49).

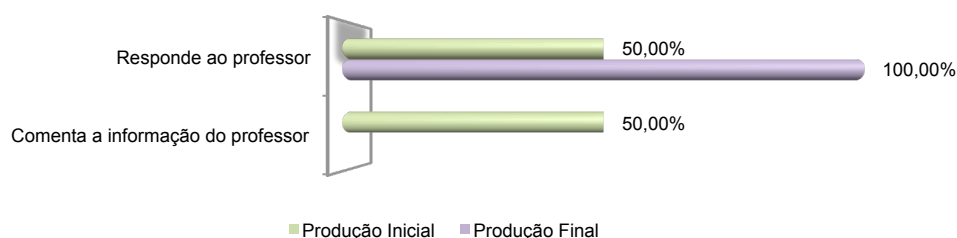


Gráfico 50. Ações mais frequentes dos alunos na revisão no fim da textualização do relato

Na produção inicial, nas interações ocorridas na revisão no fim da textualização, com a mesma percentagem de frequência, os alunos efetuaram apenas 2 ações diferentes: Responde ao professor e Comenta a informação do professor (50,00%).

Relativamente à produção final, os alunos apenas realizaram uma ação: Responde ao professor (100,00%). Estes dados permitem inferir que as interações dos alunos na revisão no fim da textualização foi muito reduzida, decorrente das respostas ao questionamento do professor e das indicações do professor. Este facto pode relacionar-se com a falta de intencionalidade do professor no ensino dos procedimentos de revisão a realizar após a textualização. (Gráfico 50).

- Síntese

Nas duas produções do relato, as ações do professor foram em maior número que as ações dos alunos, tendo havido um aumento de ações da produção inicial para a produção final.

As interações do professor e dos alunos foram efetuadas, essencialmente, com vista à realização de procedimentos de escrita, existindo uma correlação positiva forte entre as ações do professor e as dos alunos.

A maioria das interações do professor e dos alunos visava a criação de conteúdos a serem escritos e, a nível da estrutura do relato, decorreram com vista à escrita do decurso da atividade relatada. Nas duas produções existiram interações com vista à abordagem dos aspetos relativos à coesão textual, enquanto que os aspetos relacionados com a coerência textual decorreram, essencialmente, na produção final.

Em relação ao processo de escrita, nas duas produções, a maioria das ações do professor e dos alunos incidiram na textualização. Não se estabeleceram interações para planificação do texto, na produção inicial. A maioria da revisão textual, nas duas produções, efetuou-se durante a textualização.

Nas duas produções, as ações mais frequentes do professor foram o questionamento (perguntas e respostas) dos alunos, a oralização do que ia sendo escrito e a leitura do que já se encontrava escrito. As ações mais frequentes dos alunos foram o questionamento (respostas e perguntas), a apresentação e definição da informação a integrar no texto e a indicação (ditado) do que o professor devia escrever.

### 3.1.2 Análise dos textos que emergem no processo de produção textual

A análise do *corpus* textual correspondente aos textos que emergiram durante a interação professor-alunos na produção do relato efetuou-se seguindo os mesmos procedimentos utilizados na análise dos géneros história e carta. (Anexo 52).

Tabela 23. Textos que emergiram das interações no processo de escrita do relato

	Notas de planificação		Texto tentado		Texto ditado		Texto escrito e oralizado		Texto lido	
	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final
Segmentos textuais	<b>0</b>	<b>39</b>	<b>54</b>	<b>149</b>	<b>66</b>	<b>148</b>	<b>55</b>	<b>137</b>	<b>73</b>	<b>130</b>
Professor	0,00%	30,77%	5,56%	7,38%	0,00%	3,38%	98,18%	99,27%	64,38%	82,31%
Alunos	0,00%	69,23%	94,44%	92,62%	100,00%	96,62%	1,82%	0,73%	35,62%	16,92%
Professor e alunos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,55%

À semelhança do que já ficara evidente relativamente aos outros géneros, na escrita do relato o número de segmentos estabelecidos em função de unidades de sentido do texto escrito foi sempre superior na produção final, aspeto que se relaciona com o facto de o número total de interações também ter sido superior na produção final, existindo uma correlação positiva situada entre o moderado e o forte ( $r=0,72$ ). Houve um predomínio dos alunos enquanto sujeitos de enunciação nas notas de planificação (P.F. – 69,23%), no texto tentado (P.I. – 94,44%; P.F. – 92,62%) e no texto ditado (P.I. – 100,00%; P.F. – 96,62%). Já no texto escrito e oralizado (P.I. – 98,18%; P.F. – 99,27%) e no texto lido (P.I. – 64,38%; P.F. – 82,31%) o professor teve o predomínio enquanto sujeito de enunciação. Na produção inicial, os sujeitos de enunciação do texto ditado foram apenas os alunos. Nas notas de planificação, a participação dos alunos foi ainda maior do que na carta (69,23%), o que, mais uma vez, pode ser revelador do progressivo domínio da leitura e da apropriação da estratégia de utilização das notas de planificação durante a textualização. Apesar de ser superior nos alunos, continua a notar-se a implicação do professor (30,77%), o que contribuiu para a confirmação do papel orientador do professor no processo de escrita através do *Ditado ao Adulto*. Contrariamente ao ocorrido na escrita da história e da carta, o texto tentado da produção inicial, apesar de ter emergido essencialmente das ações dos alunos, (94,44%), resultou também de uma pequena percentagem de ações do professor (5,56%), o que pode estar

relacionado com as características do género, que requer a integração do maior número possível de elementos sobre o decurso da atividade relatada. O mesmo se verificou na produção final em que, apesar de ter havido um predomínio da participação dos alunos, a participação do professor foi mais expressiva do que nos outros géneros (7,38%). Mais uma vez, na escrita do relato, estes dados expressam o envolvimento dos alunos na escrita, continuando a indicar que a grande maioria das ideias a integrar nas duas produções proveio deles. A maior participação do professor no texto tentado pode estar relacionada com uma das características do género que requer a apresentação do decurso das atividades relatadas e, tendo em conta o tempo passado entre a realização das atividades e a escrita do texto sobre elas, o professor teve necessidade de dar indicações precisas na elaboração deste texto, principalmente na produção final. Tal como na escrita da história e da carta, no texto ditado da produção inicial a participação foi exclusivamente dos alunos (100,00%) e preponderante na produção final (96,62%). Estes dados voltam reforçar a ideia de que no *Ditado ao Adulto* o professor tem um papel interventivo na produção final, uma vez que, mesmo tendo uma participação pequena (3,38%), não se limitou a transcrever o que os alunos ditaram. De forma ligeiramente diferente do ocorrido na escrita da história e da carta, no que se refere ao texto escrito e oralizado, apesar de na produção inicial e na produção final continuar a ter havido um predomínio das ações do professor (P.I. – 98,18%; P.F. – 99,27%), houve uma pequena participação dos alunos (P.I. – 1,82%; P.F. – 0,73%), principalmente na produção inicial. Estes dados continuam em consonância com as estratégias preconizadas pelo dispositivo didático que recomenda que o mediador de escrita vá oralizando o texto à medida que o vai escrevendo, mas revela também a implicação dos alunos no ato de registo escrito do texto. Relativamente ao texto lido, nas duas produções, à semelhança do ocorrido na escrita da história e da carta, voltou a verificar-se uma preponderância do professor (P.I. – 64,38%; P.F. – 82,31%), sendo, no entanto, muito expressiva a participação dos alunos (P.I. – 35,62%; P.F. – 16,92%), o que, mais uma vez, pode estar relacionado com o aumento das suas capacidades de leitura. (Tabela 23).

Para a análise de quatro dos textos que emergiram das interações no processo de escrita, nas duas produções, efetuaram-se os mesmos procedimentos utilizados no género história e carta (Anexo 52). Em relação ao texto lido, tal como com a história e com a carta, também o relato foi objeto de uma análise independente, seguindo as mesmas categorias e subcategorias estabelecidas para a análise da história e da carta. (Anexo 53).

Tabela 24. Análise dos segmentos textuais dos textos que emergiram nas interações no processo de escrita do relato

		Prod. Inicial	Prod. Final
Início das sequências textuais	Notas de planificação	0	12
	Texto tentado	7	3
	Texto ditado	2	1
	Texto lido	2	0
Papel das notas de planificação no texto tentado	Retorno às notas de planificação	0	4
	Ideias das notas de planificação integradas no texto tentado	0	8
	Ideias das notas de planificação não integradas no texto tentado	0	7
Relação entre texto tentado e texto ditado	Ideias do texto tentado não integradas no texto ditado	6	6
	Ideias do texto ditado não incluídas no texto tentado	5	6
Relação entre texto ditado e texto escrito e oralizado	Alterações do texto ditado para o texto escrito e oralizado	1	0

Na produção inicial do relato, tal como com a história e a carta, o texto que emergiu durante as interações e pelo qual se deu início ao processo de escrita foi, principalmente, o texto tentado (7), tendo havido situações em que se iniciou pelo texto ditado (2) e pelo texto lido (2). Tal como na carta, estes dados apresentam uma ligeira diferença em relação à escrita da história, a qual apenas se iniciou pelo texto tentado. Na produção final, tal como seria expectável, o início do processo de textualização decorreu, predominantemente das notas de planificação (12), à semelhança do ocorrido na história e na carta. Este facto pode ser indicador da apropriação por parte dos alunos da estratégia de recorrer às notas de planificação como contributo para a textualização. Para além de terem fomentado a textualização, as notas de planificação revelaram, tal como na escrita da história e da carta, ter implicações na produção textual, já que foram retomadas durante o processo de escrita (4), e várias das ideias da planificação foram integradas no texto tentado (8). No entanto, também como o ocorrido na história e na carta, houve várias ideias das notas de planificação que não foram tidas em conta no texto tentado (7). Na produção inicial e na produção final verificou-se que várias das ideias do texto tentado não foram integradas no texto ditado (P.I. – 6; P.F. – 6), o que, tal como na história e na carta, pode ser revelador da existência de uma reflexão na passagem do texto tentado para o texto ditado. Contudo, nas duas produções, surgiram várias ideias no texto ditado que não faziam parte do texto tentado (P.I. – 5; P.F. – 6), o que reforça a ideia de que no texto ditado nem sempre são tidas em conta as ideias constantes dos textos que emergem anteriormente. Na produção inicial, verificou-se ainda a existência de uma situação em que o texto escrito e oralizado não corresponde exatamente ao texto ditado (1), o que pode ser revelador do papel interventivo do professor na escrita através do *Ditado ao Adulto*. (Tabela 24).

Na análise do texto lido e que emergiu das interações durante a produção do relato seguiu-se o procedimento usado na análise da história e da carta, utilizando as mesmas categorias e subcategorias definidas *a posteriori* (Anexo 53).

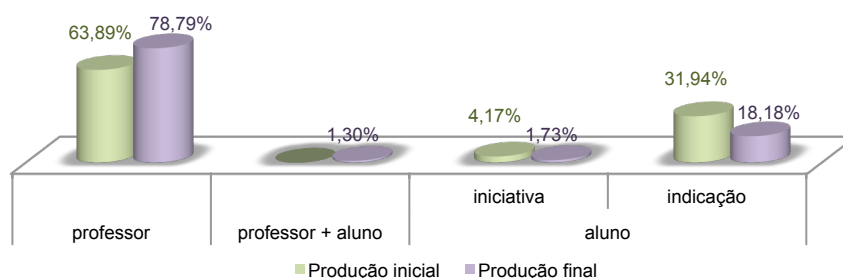


Gráfico 51. Intervenientes na leitura efetuada no processo de escrita do relato

O texto lido durante o processo de escrita nas duas produções do relato decorreu, essencialmente, da mediação do professor (P.I. – 63,89%; P.F. – 78,79%), sendo também significativas as percentagem de ações de leitura efetuadas pelos alunos por indicação do professor (P.I. – 31,94%; P.F. – 18,18%). A leitura dos alunos por iniciativa própria foi reduzida na produção inicial (4,17%) e residual na produção final (1,73%). No entanto, seria expectável que a participação dos alunos tivesse sido superior, uma vez que na altura em que se realizaram as duas produções os alunos já apresentavam um nível de leitura que lhes permitia participar mais neste procedimento. Salienta-se ainda a reduzida participação através da leitura por iniciativa própria, quando na escrita da carta já foi superior. Estes dados podem estar relacionados com as características do próprio género e pela forma como se efetuou, principalmente, a produção final, na qual havia uma sequência de imagens com o decurso da atividade relatada e que os alunos iam seguindo à medida que iam produzindo o texto. Deste modo, o acesso e a criação do conteúdo a integrar o texto era recuperado através da informação visual. Talvez se a planificação tivesse sido efetuada apenas com base em informação escrita, a percentagem de leitura dos alunos tivesse sido superior, uma vez que o professor ia dando indicações para os alunos participarem. (Gráfico 51).

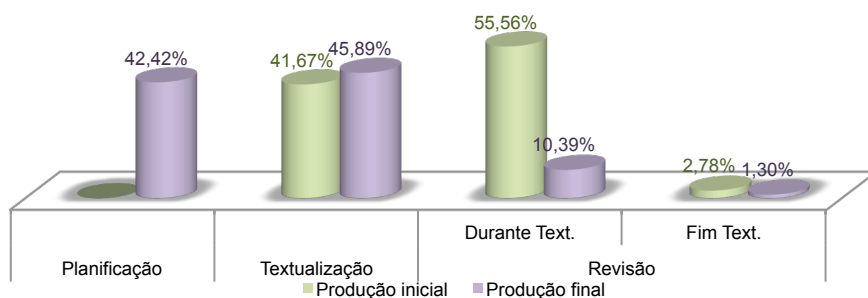


Gráfico 52. Momento do processo de escrita com leitura do texto produzido (relato)



A atividade de leitura do texto já produzido efetuou-se nos vários momentos do processo de escrita, nas duas produções<sup>54</sup>. Na produção inicial, ocorreu maioritariamente na revisão (58,34%), tendo sido superior na revisão durante textualização (55,56%). Estes dados podem indicar uma apropriação do procedimento de leitura como uma mais-valia na revisão textual. Foi ainda significativa a percentagem de leitura efetuada durante a textualização (41,67%), o que poderá estar relacionado com o facto de não se ter efetuado a planificação do texto. Na produção final, os dados remetem para uma situação diferente do ocorrido na produção inicial, tendo sido na textualização que ocorreram mais momentos de leitura (45,89%), com valores ligeiramente superiores ao ocorrido na planificação (42,42%). A percentagem do procedimento de leitura na revisão da produção final do relato foi bastante inferior à da produção inicial (11,69%), tendo sido superior na revisão efetuada durante a textualização (10,39%). À semelhança do ocorrido na carta, estes dados podem estar relacionados com a elevada percentagem de leitura efetuada na planificação, o que pode ser indicador da existência de uma articulação entre a planificação e a textualização, pelo que não houve necessidade de recorrer à leitura durante o processo de revisão. (Gráfico 52).

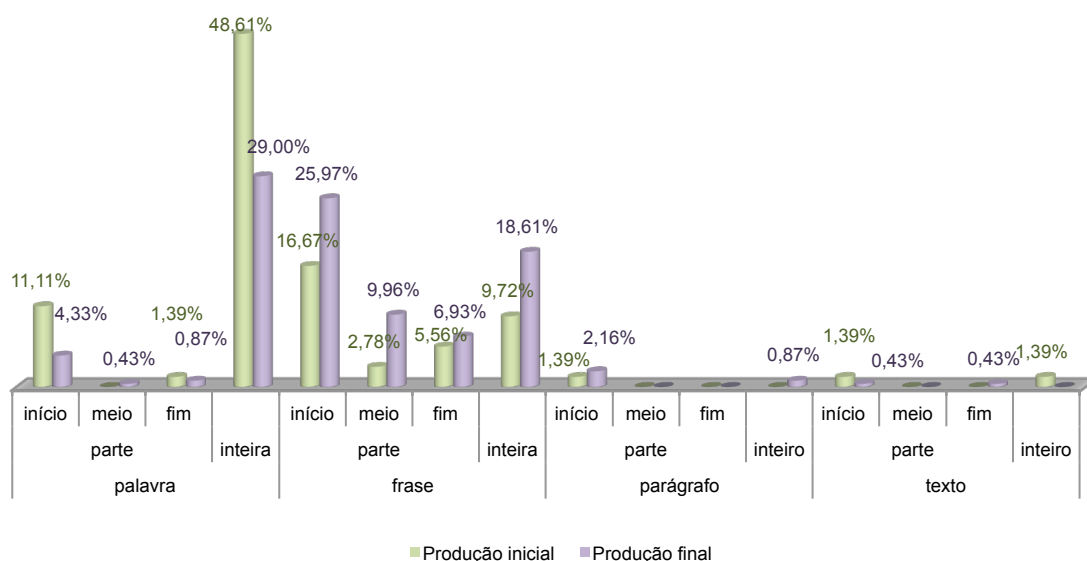


Gráfico 53. Segmentos textuais lidos durante a escrita do relato

No que diz respeito aos segmentos lidos, tal como na escrita da história e da carta, verificou-se que estes podem corresponder a partes de palavras, a palavras inteiras, a partes de frases, a frases inteiras, a partes de parágrafos, a parágrafos inteiros, a partes do texto e ao texto inteiro. No caso da produção final do relato não se efetuou a leitura total do texto. Na produção inicial, a grande maioria dos segmentos lidos

<sup>54</sup> Na produção inicial não se efetuou a planificação do relato, pelo que não poderiam identificar segmentos de texto lido neste momento do processo de escrita.

corresponde a palavras, estando com uma percentagem bastante superior a leitura de palavras inteiras (48,61%), seguido da leitura da parte inicial da frase (16,67%). A leitura do início da palavra também representou uma parte significativa dos segmentos lidos (11,11%), bem como a leitura de frases inteiras (9,72%). Na produção final, a maioria dos segmentos lidos corresponde a palavras inteiras (29,00%), seguido do início da frase (25,97%) e da frase inteira (18,61%). Tal como na carta, salienta-se o facto da leitura de segmentos de parágrafos e de texto ter sido residual. Estes dados revelam que, quer na produção inicial, quer na produção final, a leitura de palavras e de frases corresponde a ações frequentes no processo de escrita através do *Ditado ao Adulto*. Comparativamente à produção inicial, na produção final salienta-se o aumento da leitura dos segmentos da frase e da frase inteira, o que pode estar relacionado com o nível dos alunos na compreensão leitora e na retenção da informação no momento da escrita do texto. (Gráfico 53).

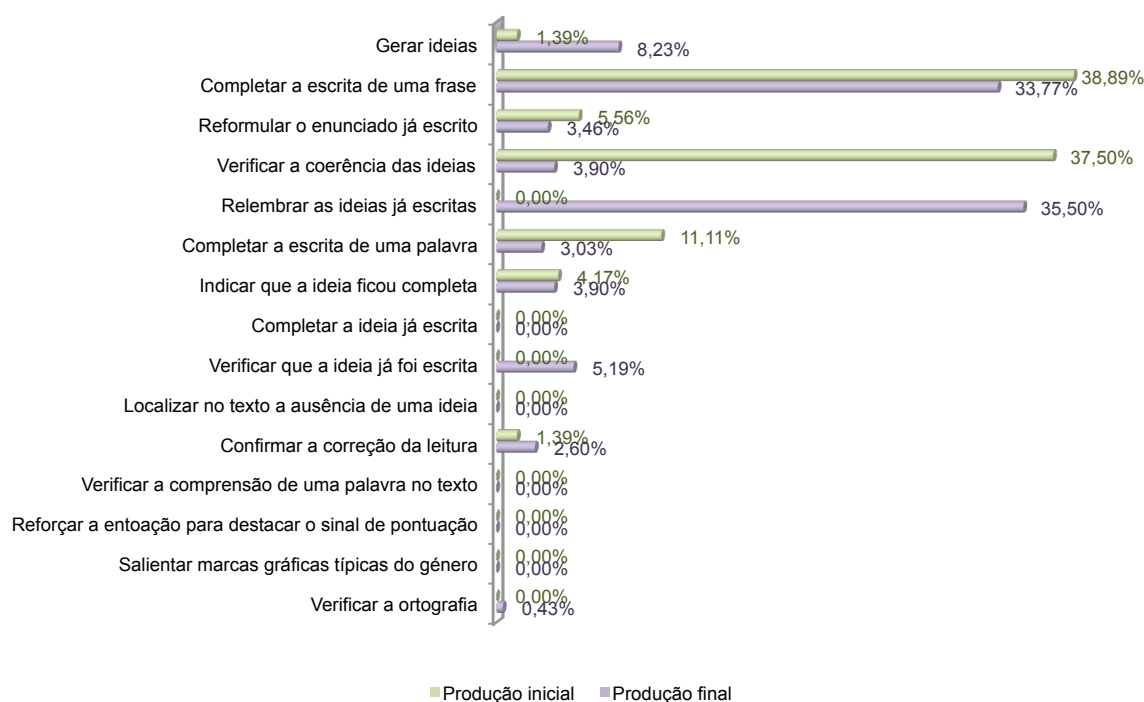


Gráfico 54. Funcionalidade da leitura durante a escrita do relato

No que se refere à intencionalidade da leitura dos diversos segmentos textuais durante o processo de escrita, verificou-se que estes são lidos com funções variadas (P.I. – 7; P.F. 10). Na produção inicial, as funcionalidades mais recorrentes foram: Completar a escrita de uma frase (38,89%); Verificar a coerência das ideias (37,50%); Completar a escrita de uma palavra (11,11%); Reformular o enunciado já escrito (5,56%); Indicar que a ideia ficou incompleta (4,17%). Na produção final, as funcionalidades mais recorrentes

foram: Completar a escrita de uma frase (33,77%); Relembrar as ideias já escritas (35,50%); Gerar ideias (8,23%); Verificar que a ideia já foi escrita (5,19%); Verificar a coerência das ideias e Indicar que a ideia ficou completa (3,90%). À semelhança do ocorrido na carta, nas duas produções, a maioria das funcionalidades de leitura durante o processo de escrita do relato relacionam-se com as ideias a incorporar no texto, o que se encontra em consonância com as interações entre professor e alunos com vista à criação de conteúdos a integrar no texto. (Gráfico 54).

- Síntese

Das interações estabelecidas na produção inicial do relato emergiram quatro textos: (i) texto tentado; (ii) texto ditado; (iii) texto escrito e oralizado; (iv) texto lido. Na produção final do relato emergiram cinco textos: (i) notas de planificação; (ii) texto tentado; (iii) texto ditado; (iv) texto escrito e oralizado; (v) texto lido.

Nas duas produções, os sujeitos de enunciação foram diferenciados no texto tentado, no texto ditado, com predomínio de ações dos alunos, e no texto escrito e oralizado, com predomínio do professor. O texto lido na produção inicial também se efetuou com o predomínio do professor. Na produção final, a participação dos sujeitos de enunciação foi muito aproximada nas notas de planificação e no texto lido.

Na produção inicial, o processo de escrita iniciou-se, essencialmente, a partir do texto tentado. Na produção final foi iniciado a partir das notas de planificação.

As notas de planificação foram sendo integradas no texto tentado, tendo havido, no entanto, algumas ideias no texto tentado que não constavam das notas de planificação.

Nas duas produções, algumas das ideias do texto tentado não foram incluídas no texto ditado, revelando uma reflexão na passagem do texto tentado para o texto ditado.

Na produção final, as situações em que o texto escrito e oralizado não correspondeu ao registo exato do texto ditado foram reduzidas.

Na produção inicial, o texto lido ocorreu, fundamentalmente, a nível da revisão textual. Na produção final, ocorreu a nível da textualização. Nas duas produções, os segmentos lidos situaram-se, principalmente, ao nível da palavra e da frase.

Na generalidade, a leitura durante o processo de escrita nas duas produções efetuou-se com vista à formulação/reformulação das ideias do texto e à elaboração das frases.

### 3.1.3 Análise dos textos escritos através do *Ditado ao Adulto*

As duas produções do relato elaboradas através do *Ditado ao Adulto* foram escritas no Quadro Interativo e copiadas cada uma para um documento *word*, mantendo a formatação dos documentos originais. (Anexos 61 e 62).

Para a análise das duas produções estabeleceu-se uma grelha de análise com as categorias e as subcategorias (Anexo 63), que foi validada através do parecer e proposta de reformulação de uma equipa de três investigadores conceituados na área do ensino da escrita. Com base nos objetivos de pesquisa, incluiu-se nesta grelha duas categorias de análise: (i) Aspectos textuais; (ii) Aspectos linguísticos. Para estas categorias de análise estabeleceram-se vários níveis de subcategorias (Quadro 22). O resultado da análise aos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto* com base nestas categorias e subcategorias foi validada por um especialista da área (Anexo 57).

Aspectos textuais		Aspectos linguísticos
Organização visual do texto	Título	Marcas de enunciação
	Corpo de texto	Tipos de frase
	Marcação de parágrafos	Polaridade da frase
Extensão do texto	N.º palavras	Estrutura da frase
	N.º frases	Articulação entre orações
	N.º parágrafos	Concordância nominal e adjetival
Elementos da estrutura	Título	Flexão verbal
	Tempo	Tempos verbais
	Intervenientes	Sinais de pontuação
	Espaço	Relações referenciais anafóricas
	Apresentação da atividade	Conectores discursivos
	Decurso da atividade	Letra maiúscula
	Opinião	Regras de ortografia

Quadro 22. Subcategorias de análise das produções textuais – relato

No que se refere à organização visual do texto, a produção inicial apresentou-se apenas como um bloco textual, com marcação de margens à esquerda e espaçamento indicativo de parágrafo. Na produção final, o texto apresentou um título centrado, separado do corpo do texto, e um bloco textual, com margens à esquerda e marcação de parágrafos através da mudança de linhas e de espaçamento à esquerda. À semelhança do ocorrido com a escrita da história, da produção inicial para a produção final, a nível gráfico verificou-se uma melhoria que se relaciona com a estruturação do texto em parágrafos e a inclusão do título.

Relativamente à extensão dos textos, a produção final registou cerca do triplo do número de palavras da produção inicial (P.I. – 59; P.F. – 154) e o dobro do número de frases (P.I. – 8; P.F. – 16). Também como na história e na carta, estes dados podem estar relacionados com todo o procedimento de escrita utilizado, havendo uma correlação positiva perfeita ( $r=1$ ) entre o número total de palavras e o número total de interações (professor e alunos) na duas produções.

No que concerne à estrutura do relato, nas duas produções constam praticamente todos os elementos característicos do género, com exceção do título na produção inicial. Este facto parece indicar, na produção inicial, um conhecimento prévio das informações essenciais a incluir na escrita de um relato, tendo, no entanto, sido apresentada a informação de forma muito incompleta e sem a sequencialização requerida.

Na produção final, o título do texto é congruente com a situação relatada, dando enfoque ao acontecimento vivido. O momento em que a atividade decorreu foi apresentado nas duas produções no parágrafo inicial, tal como é habitual no género. Na produção inicial, apresentaram-se alguns dos intervenientes na atividade à medida que ia sendo apresentado o seu decurso. Na produção final, já foram apresentados todos os intervenientes no parágrafo inicial, tal como é característico do relato. O mesmo se verifica relativamente ao espaço. Na produção inicial, nem todos os espaços em que a atividade decorreu foram indicados e, os que foram, surgiram à medida que ia sendo apresentado o decurso da atividade relatada. Na produção final, o espaço já foi indicado no parágrafo inicial. A apresentação geral da atividade relatada surgiu nas duas produções no parágrafo inicial, tal como é habitual num relato. O decurso da atividade foi apresentado nas duas produções, através da indicação de ações interligadas. No entanto, na produção final o número de ações relatadas foi superior, relatando todo o decurso da atividade. Nas duas produções foi apresentada uma opinião sobre a atividade relatada, não tendo, contudo, na produção inicial, havido uma justificação para a opinião expressa. Estes dados revelam uma progressão na forma como os elementos da estrutura do relato foram apresentados no texto, evidenciado uma apropriação da estrutura do género, tal como foi objeto de intervenção na *Sequência Didática*.

Relativamente aos aspetos linguísticos, à semelhança do ocorrido na produção da história e da carta, as diferenças entre as duas produções são visíveis, revelando uma progressão do domínio da língua escrita da produção inicial para a produção final. Tal como na escrita dos géneros anteriores, importa salientar a implicação dos alunos na produção dos textos, evidenciada, quer pelas interações efetuadas, quer pelo seu predomínio no texto tentado e no texto ditado. Mais uma vez, se reforça a ideia de que as

melhorias linguísticas evidenciadas foram o reflexo da intervenção nas *Sequências Didáticas* implementas.

Relativamente às marcas de enunciação típicas do género, elas estão presentes nas duas produções. Na produção inicial foram utilizados pronomes pessoais nas 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas, verbos nas 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas, verbos no pretérito perfeito, determinantes/pronomes possessivos na 3.<sup>a</sup> pessoa, advérbios e locuções adverbiais, o que manifesta um conhecimento prévio de algumas das características a nível linguístico do género em adequação com a situação comunicativa. Na produção final foram utilizadas as mesmas marcas de enunciação, sendo também usados determinantes e pronomes demonstrativos, muito típicos do género, evidenciando uma ligeira progressão no conhecimento implícito das características do género, já que não foi objeto de ensino intencional.

Nas duas produções, apenas se utilizaram frases declarativas, com polaridade positiva, tendo-se aplicado corretamente o ponto final, o que se relaciona com as características do género.

Na produção final, decorrente da estrutura das frases, utilizou-se de forma adequada a vírgula, por indicação do professor, que referia a sua aplicação, sem explicitação dos motivos para o fazer, tal como é preconizado pelos pressupostos do *Ditado ao Adulto*, cuja finalidade é que os alunos vão contactando de forma natural com a pontuação e reconhecendo a terminologia. Na produção inicial e na produção final utilizaram-se frases simples e complexas, com 2 e 3 orações. Na produção inicial, as frases complexas utilizadas são, essencialmente, frases coordenadas copulativas sindéticas, tendo também sido usadas 2 frases subordinadas adverbiais temporais, o que se relaciona com a necessidade de indicação temporal da atividade relatada. Na produção final, a maioria das frases complexas são coordenadas copulativas sindéticas, sendo também utilizadas frases adverbiais temporais e uma frase adverbial final. Contrariamente ao ocorrido na escrita da história e da carta, a nível da estrutura frásica, não se nota uma evolução da produção inicial para a produção final, o que pode ser indicador de que a complexidade da estrutura das frases na produção inicial resulta de uma evolução do domínio da língua como resultado da interação professor-alunos, estabelecida ao longo da intervenção nos três ciclos de investigação-ação.

Tal como na escrita da história e da carta, na elaboração das frases, nas duas produções do relato registou-se uma concordância em género e número, existindo também, a nível da flexão verbal, uma concordância entre o sujeito e o verbo. O tempo verbal utilizado, na grande maioria das frases (pretérito perfeito), adequa-se ao género relato.

Apenas na produção final se utilizaram elementos linguísticos para estabelecer a interligação entre a microestrutura e a macroestrutura (expressões referenciais anafóricas nominais e conectores discursivos temporais), refletindo a intervenção nos diversos módulos da *Sequência Didática*.





## 3.2 Produção textual efetuada individualmente

Os 13 textos escritos individualmente pelos alunos do estudo, efetuados após a intervenção, foram recolhidos (Anexo 66) e sujeitos a uma Análise de Conteúdo através de um processo definido *a priori*, tal como com os géneros textuais anteriores. Na análise das produções individuais foram utilizadas as mesmas categorias e subcategorias constantes da grelha de análise dos textos escritos através do *Ditado ao Adulto*<sup>55</sup>. (Anexo 63).

### 3.2.1 Análise dos textos

No que se refere à disposição dos títulos, a maioria inclui o título separado do corpo do texto (em 69,23% dos textos), surgindo, principalmente, à esquerda (em 53,85% dos textos). Em apenas uma pequena parte se encontra centrado (em 30,77% dos textos). Em relação à organização visual do texto, os 13 textos apresentam-se como um bloco textual e com marcação de margens à esquerda em 12 deles (em 92,31% dos textos). Contudo, em apenas alguns textos surge a marcação de parágrafos com mudança de linha (em 38,46% dos textos) e espaçamento à esquerda (em 23,08% dos textos). Estes dados parecem indicar que a generalidade dos alunos se apropriaram das características visuais do género.

A extensão dos textos varia entre as 42 e as 76 palavras, com uma média de 51<sup>56</sup> palavras nos 13 textos. Apresentam também uma média de 6 frases, sendo de 3 frases o número mínimo, num dos textos, e de 9 frases o número máximo, também num dos textos. Relativamente à quantidade de parágrafos, os textos apresentam uma média de 2 parágrafos, sendo de 1 parágrafo o número menor por texto, ocorrendo em 7 textos (em 53,85% dos textos), e de 8 parágrafos o número maior, ocorrendo apenas em 1 texto. À semelhança do ocorrido na escrita das histórias e das cartas, estes dados parecem refletir que, apesar de não ter sido objeto de intervenção na *Sequência Didática*, nas interações estabelecidas na escrita através do *Ditado ao Adulto*, os alunos apropriaram-se de alguns conceitos subjacentes à marcação de parágrafos. Contudo, pode inferir-se que, após um ano de intervenção, a estruturação das ideias do texto em parágrafos

---

<sup>55</sup> Visto a grelha utilizada ser a mesma que foi usada na análise dos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto*, optou-se por não incluir a descrição das categorias e subcategorias de análise, uma vez que constam do ponto 3.1.3 deste capítulo.

<sup>56</sup> Para facilidade de leitura, arredondou-se a média dos valores referidos à unidade mais próxima.

revelou-se um conceito em que a generalidade dos alunos apresentam dificuldade, o que era previsível, tendo em conta o ano de escolaridade e a sua idade.

Relativamente à estrutura, verificou-se que todos os elementos do relato constam da maioria dos textos. No entanto, apenas a descrição do decurso da atividade relatada consta de todos os textos. A maioria dos elementos da estrutura do relato aparece na grande percentagem dos textos e apenas dois dos elementos (tempo, opinião) surgem numa percentagem reduzida de textos. Estes dados parecem evidenciar que os alunos se apropriaram dos elementos a incluir na escrita de um relato.

Na grande maioria dos textos foi atribuído um título congruente com a situação relatada (em 84,62% dos textos). Na sua atribuição, a maioria do enfoque recaiu sobre o acontecimento (em 46,15% dos textos). Houve ainda uma percentagem significativa de títulos cujo enfoque incidiu sobre as atividades realizadas (em 23,08% dos textos). Estes dados parecem indiciar que os alunos compreenderam a finalidade da atribuição do título no relato (apresentar genericamente o acontecimento relatado).

O momento em que a atividade relatada ocorreu foi um dos elementos da estrutura do género menos indicado, surgindo em apenas uma pequena parte dos textos (em 30,77% dos textos). Contudo, esperava-se que surgisse com mais frequência, visto ter sido objeto de ensino intencional nos módulos da *Sequência Didática*. Salienta-se, no entanto, que nos textos em que surge, a referência temporal aparece no parágrafo inicial, tal como é característico do género. A referência aos intervenientes na atividade surge na grande maioria dos textos (em 92,31% dos textos), tanto no parágrafo inicial (em 46,15% dos textos), tal como é característico do género, como na apresentação do decurso da atividade (em 46,15% dos textos). O mesmo se verifica em relação à localização espacial da atividade relatada. Apesar de surgir na maioria dos relatos (76,92% dos textos), o espaço consta, quer do parágrafo inicial (em 46,15% dos textos), quer na apresentação do decurso da atividade (em 30,77% dos textos). Com a indicação da atividade relatada verifica-se o mesmo. Ela é apresentada na grande maioria dos textos (em 92,31% dos textos), no entanto, surge em número igual no parágrafo inicial e na apresentação do decurso da atividade (em 46,15 % dos textos). Estes dados parecem indiciar que os alunos não se apropriaram da função que o parágrafo inicial desempenha no relato. Salvaguarda-se, contudo, o facto de esta noção não ter sido objeto de reflexão em nenhum momento da *Sequência Didática*, o que pode ter condicionado estes resultados, uma vez que os alunos foram integrando estes elementos, mas não no momento convencional da macroestrutura do texto.

Em todos os relatos se apresenta a forma como a atividade decorreu, com mais ou menos detalhe em função do número de ações relatadas, variando entre 1 ação, em

três dos textos, e as 9 ações, em um dos textos. A maioria das ações relatadas encontram-se interligadas entre si e com os restantes elementos da estrutura do relato (91,31% dos textos), sendo o foco dos textos escritos.

Destaca-se nos relatos produzidos o facto de a grande maioria dos alunos não ter expresso a sua opinião sobre a atividade relatada (em 92,31% dos textos). O único aluno que o fez limitou-se a apresentar um comentário apreciativo (ex.: “noji jutamu muito.”), no final do texto, tal como é característico do género, sem, no entanto, ter dado uma justificação. Estes dados parecem estar relacionados com o facto da inclusão deste elemento da estrutura do relato apenas ter sido abordada na produção final do relato escrito através do *Ditado ao Adulto*, o que reforça a importância dos módulos da *Sequência Didática* para a aprendizagem de conceitos específicos.

Da análise dos aspetos textuais dos relatos, tal como das histórias e das cartas, pode deduzir-se que, a nível da macroestrutura, a maioria dos alunos redigiu relatos estruturados e coerentes, manifestando apreensão dos conceitos trabalhados na *Sequência Didática* implementada e abordados na produção final efetuada através do *Ditado ao Adulto*.

À semelhança do ocorrido com as histórias e com as cartas, a maioria dos textos apontam para uma apropriação, a nível da microestrutura, de estruturas linguísticas pertinentes para a produção do relato.

Todos os textos apresentam marcas de enunciação típicas do género, designadamente pronomes pessoais nas 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas (em 69,23% dos textos), verbos nas 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas (em 100% dos textos), verbos no pretérito perfeito (em 100% dos textos), verbos no pretérito imperfeito (em 7,69% dos textos) e advérbios e locuções adverbiais (em 30,77% dos textos). Estes dados, tal como na escrita das histórias e das cartas, indiciam a apropriação de algumas das características do género a nível linguístico resultantes da intervenção nos vários módulos da *Sequência Didática* implementada.

Em todos os textos foram utilizadas frases declarativas de polaridade afirmativa, com uma média de 6 frases por texto. Surgiu ainda 1 frase declarativa de polaridade negativa num dos textos, utilizada de forma ajustada à informação veiculada. Em todos os textos foi adequadamente aplicado o ponto final nas diversas frases.

No que se refere à estrutura das frases, em todos os textos surgem frases simples, com uma média de 5 frases simples por texto. Numa minoria dos textos surgem também frases complexas com 2 orações (em 46,15% dos textos), com uma média de 2 frases complexas por texto. Tal como na escrita das histórias e das cartas, as frases foram aplicadas de forma ajustada à informação transmitida, o que confirma a existência

de um certo domínio da estrutura frásica. No entanto, fora do que seria esperado, regista-se ainda a presença de não frases (em 23,08% dos textos), com uma média de 1 não frase por texto, algumas das quais por ausência de formas verbais em 2 textos (ex.: “e jogos desportivos”) e por utilização de uma expressão típica do género carta em 1 texto (ex.: “Quintã 2012/5/31”). As frases complexas utilizadas foram coordenadas copulativas sindéticas (30,77% dos textos), com uma média de 3 frases por texto, e 1 frase coordenada adversativa (em 7,69% dos textos). Foram também utilizadas frases subordinadas (em 23,08% dos textos), com uma média de 2 frases por texto. Em todos os textos se verificou a concordância em género e, numa maioria dos textos, a concordância em número (em 69,23% dos textos). A nível da flexão verbal, na grande maioria dos relatos ocorreu a concordância entre o sujeito e o verbo (em 76,92% dos textos). À semelhança do ocorrido na escrita das histórias e das cartas, estes dados possibilitam confirmar o domínio dos alunos na elaboração frásica.

No que se refere aos elementos linguísticos que estabelecem a interligação entre a microestrutura e a macroestrutura, verificou-se que na maioria dos textos foram utilizados conectores discursivos com sentido temporal (em 84,62% dos textos), com uma média de 3 conetores por texto. Evidencia-se ainda a utilização de expressões referenciais anafóricas (em 38,46% dos textos), coexistindo as pronominais (em 23,08% dos textos), as nominais (em 7,69% dos textos) e as adverbiais (em 7,69% dos textos). Estes dados são reveladores de um certo domínio linguístico dos alunos com implicação direta nas suas capacidades textuais, para o qual parece terem contribuído as atividades intencionalmente elaboradas nos módulos da *Sequência Didática* implementada.

A letra maiúscula foi aplicada corretamente na maioria dos relatos (em 92,31% dos textos), quer em início de frase, quer em nomes próprios. No entanto, uma foi empregada indevidamente no meio de uma frase num dos textos (ex.: “foi na quinta do ega Na Semana Cultural”). Relativamente à correção ortográfica, verificou-se que a taxa de erros ortográficos<sup>57</sup> variou entre os 6,90% e 47,77%, com uma taxa média de 19,70%. Não tendo sido objeto de ensino intencional na intervenção, à semelhança do ocorrido na escrita das histórias e das cartas, a maioria dos alunos empregaram aprendizagens resultantes, tanto da intervenção, como da ação do professor titular de turma.

Comparando os relatos escritos individualmente e os relatos escritos através do *Ditado ao Adulto*, a nível da organização visual, tal como com as histórias e as cartas, verifica-se que a grande maioria dos textos individuais apresenta uma analogia com a

---

<sup>57</sup> Determinou-se a taxa de erros ortográficos através da aplicação da fórmula  $TEO = \frac{N.º \text{ Erros} \times 100}{N.º \text{ Palavras}}$ .

produção final, realizada coletivamente através do *Ditado ao Adulto*. Relativamente à inclusão dos diversos elementos da estrutura do relato, verifica-se uma semelhança entre a grande maioria dos textos individuais e as duas produções escritas através do *Ditado ao Adulto*. Salienta-se apenas a não apresentação de uma opinião sobre a atividade relatada, o que pode estar relacionado com o facto de ter sido um elemento da configuração textual do relato que não foi intencionalmente trabalhado nos módulos da *Sequência Didática*, parecendo não ter sido suficiente para a sua inclusão nas produções individuais. Relativamente aos aspetos linguísticos, à semelhança do ocorrido na escrita individual das histórias e das cartas, as marcas de enunciação do género relato presentes na produção final também constam das produções individuais da maioria dos alunos. Estes dados permitem inferir que a intervenção intencional efetuada nos módulos da *Sequência Didática* e a interação estabelecida entre o professor e os alunos durante o *Ditado ao Adulto*, possibilitou que a generalidade dos alunos adquirisse algumas competências de escrita e atingisse uma certa consciência (meta)textual do género relato.



#### 4. Comparação entre os resultados da análise dos 3 géneros

Incluída a intervenção numa sequência de três ciclos de investigação-ação, considera-se relevante para o estudo estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos nas análises relativamente a cada um dos géneros.

Tabela 25. Interações professor-alunos durante a produção dos 3 géneros textuais

Produção textual			Interações		
Géneros textuais		Extensão (n.º palavras)	Unidades de registo	Ações do professor	Ações dos alunos
história	inicial	124	345	56,68%	42,32%
	final	438	1977	62,87%	37,13%
carta	inicial	44	189	53,44%	46,56%
	final	105	897	61,43%	38,57%
relato	inicial	59	291	57,73%	42,27%
	final	154	1056	62,59%	37,41%

$r = 0,94$

Na produção final dos três géneros textuais, o número de unidades de registo foi superior comparativamente ao número de unidades de registo da produção inicial, o que se correlaciona com a extensão dos textos produzidos ( $r=0,94$  – correlação positiva forte). Na produção textual dos três géneros, a percentagem de ações do professor foi sempre superior à percentagem de ações dos alunos. A percentagem de ações do professor e dos alunos foi idêntica na produção dos três géneros, em cada uma das produções. Verificou-se ainda que as ações do professor foram superiores na produção final nos três géneros textuais e que as ações dos alunos foram superiores na produção inicial nos três géneros produzidos. Apesar de as ações do professor serem sempre superiores, o que evidencia o carácter orientador do professor na realização do *Ditado ao Adulto*, os motivos para a percentagem das ações dos alunos serem superiores na produção inicial podem estar relacionados com os procedimentos preconizados para a implementação das *Sequências Didáticas*, nos quais se prevê que na produção inicial a intervenção do professor seja mínima, atendendo a que uma das finalidades para a produção inicial pressupõe a identificação dos conhecimentos que os alunos possuem sobre o género. (Tabela 25).

Tabela 26. Finalidade das interações durante a produção dos 3 géneros textuais

		Interações					
Géneros textuais		Ações do professor			Ações dos alunos		
		Com./Func. da escrita	Representação gráfica da escrita	Procedimentos de escrita	Com./Func. da escrita	Representação gráfica da escrita	Procedimentos de escrita
história	inicial	7,25%	4,64%	45,80%	4,93%	3,48%	33,91%
	final	4,10%	0,35%	58,42%	2,18%	0,25%	34,70%
carta	inicial	7,94%	6,35%	39,15%	4,76%	5,82%	35,98%
	final	1,78%	2,01%	57,64%	1,23%	2,01%	35,34%
relato	inicial	5,15%	3,09%	49,48%	3,09%	1,72%	37,46%
	final	0,66%	0,38%	61,55%	0,28	0,38	36,74%

Nos três géneros textuais, a grande maioria das interações do professor e dos alunos efetuaram-se com vista à realização dos procedimentos de escrita, o que reflete o foco da interação que se orientou para o desenvolvimento das capacidades textuais e (meta)textuais. No professor, a percentagem de ações na produção final, relativamente aos procedimentos de escrita, foi sempre superior nos três géneros. Por sua vez, nos alunos a percentagem de ações na produção inicial e final foi muito similar. Salienta-se, no entanto, um ligeiro aumento de ações dos alunos relativamente aos procedimentos de escrita, com o decorrer do ano letivo. Este aspeto pode relacionar-se com um maior conhecimento dos alunos sobre o processo de escrita, que continuarão a desenvolver ao longo da escolaridade. No que se refere à percentagem de ações do professor efetuadas para tratar questões relacionadas com a comunicação e a funcionalidade de escrita, esta foi diminuindo de produção para produção, sendo mesmo residual na última produção. Este facto pode estar relacionado com a perceção do professor sobre o conhecimento dos alunos relativamente à funcionalidade da escrita, que no início da escolaridade era inferior. Nos alunos, estas interações diminuíram dentro do mesmo género, da produção inicial para a produção final, sendo a percentagem de ações muito aproximadas nos três géneros. Em relação à representação gráfica da escrita, tanto os alunos, como o professor, efetuaram menos ações na produção final nos três géneros textuais. Salienta-se o facto de ter sido na carta que, relativamente à representação gráfica da escrita, tanto o professor, como os alunos, estabeleceram o maior número de interações. Este facto pode estar relacionado com a estrutura da carta, que apresenta uma disposição gráfica do texto diferenciada em função dos elementos da sua estrutura. (Tabela 26).



Tabela 27. Intencionalidade das interações na produção textual

		Gêneros textuais						
		história		carta		relato		
		inicial	final	inicial	final	inicial	final	
Conteúdo	Professor	77,22%	68,23%	63,51%	68,67%	68,75%	50,15%	r=0,91
	Alunos	78,63%	68,22%	73,53%	70,66%	67,89%	50,00%	
Coesão	Professor	5,06%	16,54%	25,68%	15,86%	18,75%	25,38%	r=0,92
	Alunos	3,42%	15,60%	17,65%	15,14%	18,35%	24,74%	
Coerência	Professor	16,46%	8,31%	6,76%	0,00%	0,69%	8,46%	r=0,99
	Alunos	17,09%	9,04%	8,82%	0,00%	0,92%	9,54%	
Metalinguagem	Professor	1,27%	6,93%	4,05%	15,47%	11,81%	16,00%	r=-0,49
	Alunos	0.85	7.14%	0.00%	14.20%	12.84%	15.72%	

Na escrita dos três géneros textuais, as interações foram maioritariamente relativas ao conteúdo a integrar nos textos, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos. Apesar das ações relativas ao conteúdo continuarem a ser a maioria na produção final do relato a sua percentagem diminuiu, sendo apenas metade do total das ações estabelecidas. Este facto pode ser explicado pelo aumento progressivo da percentagem de interações relativamente à coesão textual (1.<sup>a</sup> produção – 5,06% professor; 3,42% alunos / 6.<sup>a</sup> produção – 25,38% professor; 24,74% alunos), o que parece indicar um aumento gradual da capacidade dos alunos de reflexão sobre a língua, nomeadamente a nível da microestrutura do texto. Nos alunos, a percentagem de ações relativas ao conteúdo a integrar nos textos, foi sempre superior na produção inicial em cada um dos géneros. Estes dados podem estar relacionados com o facto de não ter havido planificação prévia dos textos, pelo que os alunos tiveram necessidade de irem definindo o conteúdo dos textos à medida que os iam produzindo. Em relação às interações estabelecidas com vista a tratar os aspetos relativos à coerência textual, a percentagem de ações do professor e dos alunos, na generalidade, foram diminuindo como o decorrer da intervenção, com exceção da produção final do relato. Estes dados podem estar relacionados com as características do género relato, o qual, a nível da macroestrutura, requer a apresentação no decurso da atividade de forma sequenciada e articulada de todos os procedimentos efetuados, pelo que implicava uma análise do texto com a finalidade de articular as ideias que se iam integrando no texto. A diferença da produção inicial para a produção final, neste género textual, pode ser indicadora da apreensão, por parte dos alunos de uma das características do género e da importância de atender aos aspetos relativos à macroestrutura do texto, no momento da sua escrita. Na escrita dos vários textos, as ações do professor e dos alunos estiveram interligadas,

tanto nos aspetos relativos ao conteúdo a incluir, como na coesão e na coerência textual, tendo existido uma correlação positiva próxima do forte no que se refere ao conteúdo ( $r=0,91$ ) e à coesão ( $r=0,92$ ) e uma correlação positiva quase perfeita relativamente à coerência textual ( $r=0,99$ ). Este facto evidencia que a qualidade dos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto* está diretamente relacionada com as inter-relações existentes nas interações entre o professor e os alunos. No que se refere à abordagem dos aspetos relativos à metalinguagem, as interações não apresentaram uma consistência entre si, tendo variado de género para género e, mesmo dentro do mesmo género, da produção inicial para a produção final, tendo-se estabelecido uma correlação negativa próxima do moderado ( $r=-0,49$ ). Este facto pode decorrer da ausência de intencionalidade do professor no tratamento dos conceitos recorrendo aos termos correspondentes, ficando a sua abordagem decorrente da imprevisibilidade da sua presença nos textos. (Tabela 27).

Tabela 28. Interações no processo de escrita na produção dos 3 géneros textuais

		Procedimentos de escrita					
		Professor			Alunos		
		Planificação	Textualização	Revisão	Planificação	Textualização	Revisão
história	inicial	0,00%	81,65%	18,35%	0,00%	78,63%	21,37%
	final	45,54%	44,94%	9,52%	44,02%	51,17%	4,81%
carta	inicial	0,00%	77,03%	22,97%	0,00%	79,41%	20,59%
	final	51,45%	41,78%	6,77%	46,69%	47,63%	5,68%
relato	inicial	0,00%	60,42%	39,58%	0,00%	67,89%	32,11%
	final	35,08%	54,62%	10,31%	41,75%	49,23%	9,02%

No que concerne aos componentes do processo de escrita, nos três géneros textuais, a grande maioria das interações do professor e dos alunos efetuaram-se na textualização. A textualização foi sempre superior na produção inicial, tanto no professor, como nos alunos. Este facto pode dever-se ao facto de, na produção inicial, não ter havido interações com vista à planificação textual e de, na textualização, ter havido necessidade de mais interações, com vista à geração e à definição de ideias para o texto a criar. A revisão textual foi a componente no processo de escrita em que, no professor e nos alunos, a percentagem de ações foi inferior nos três géneros, tendo sido sempre superior na produção inicial, ressalvando-se o facto de não ter existido planificação na produção inicial. Estes dados podem dever-se, por um lado, ao facto de a revisão textual não ter sido objeto de ensino nos três ciclos de intervenção e, por outro, de na produção final, a textualização ter seguido a planificação prévia, ficando a revisão centrada no

confronto entre a planificação e a textualização. A planificação, na produção final, não apresentou uma relação muito consistente entre os três géneros, variando, quer em relação à componente textualização, quer relativamente aos sujeitos da interação. No professor, a percentagem de ações durante a planificação da produção final foi superior na planificação da história e da carta. Já no relato, no professor, a planificação foi inferior à textualização. No que se refere à planificação, a percentagem de ações dos alunos foi inferior à da textualização nos três géneros. (Tabela 28).

Tabela 29. Número de ações diferentes nas interações na produção dos três géneros textuais

	Gêneros textuais						
N.º de ações diferentes	história		carta		relato		r=0,94
	Produção	Produção	Produção	Produção	Produção	Produção	
	inicial	final	inicial	final	inicial	final	
Professor	18	32	20	31	18	27	
Alunos	16	26	16	24	19	22	

Nos três géneros textuais existe uma correlação positiva forte ( $r=0,94$ ) entre o número de ações diferentes efetuadas pelo professor e pelos alunos, sendo revelador da inter-relação existente nas interações estabelecidas na produção textual. Evidencia-se ainda a existência de uma maior diversidade de ações nas produções finais. Este facto pode estar relacionado com o princípio subjacente à conceção da *Sequência Didática*, o qual considera que, na escrita da produção inicial através do *Ditado ao Adulto*, o professor deve centrar a ação na escrita do texto produzido pelos alunos. O aumento do número de ações diferentes pode ser indicador de que o professor origina uma maior diversidade de ações dos alunos. (Tabela 29).

Sendo variadas as ações do professor nas interações com os alunos para a produção dos seis textos, existiu uma regularidade nas ações que efetuou com mais frequência. Em todas as produções textuais, o professor questionou a turma em geral, tendo sido essa a ação realizada com mais frequência na escrita de 4 dos textos e a segunda nos outros 2 textos. Este facto parece indicar que, na escrita de textos através do *Ditado ao Adulto*, as questões que o professor coloca à turma permitem desencadear ações nos alunos, provocando a sua participação ativa na construção do texto, nos diversos aspetos da produção textual (geração e seleção de conteúdo, coesão e coerência textual). A leitura do que já se encontrava escrito foi outra das ações que o professor realizou com frequência, tendo sido a mais frequente na escrita de um dos textos. Conforme foi referido anteriormente<sup>58</sup>, a leitura revelou-se uma das ações do professor e dos alunos com implicações no processo de produção textual e na qualidade

<sup>58</sup> Conforme os pontos 1.1.2, 2.1.2 e 3.1.2 deste capítulo.

dos textos. Outra ação realizada com frequência pelo professor foi o pronunciar o que escreve, dizendo as palavras divididas por sílabas, o que se relaciona com o preconizado na produção textual através do *Ditado ao Adulto*, uma vez que permite que os alunos vão tomando consciência da relação entre o oral e o escrito. Esta ação apenas não foi das mais frequentes na última produção textual, o que pode estar relacionado com o facto de se ter efetuado no final da intervenção e o professor considerar que não era tão necessária, uma vez que os alunos já tinham uma capacidade de leitura superior. A repetição das informações referidas pelos alunos foi também uma ação recorrente no professor, tendo-a realizado com frequência na produção de 4 dos textos, o que pode indicar a sua preocupação com a confirmação das afirmações feitas pelos alunos, antes de as escrever. (Tabela 30).

Tabela 30. Ações mais frequentes do professor na produção textual

Géneros textuais					
história		carta		relato	
Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	Questiona a turma em geral	Questiona a turma em geral	Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	Questiona a turma em geral	Questiona a turma em geral
16,58%	11,26%	27,72%	10,89%	16,67%	11,95%
Questiona a turma em geral	Apresenta a informação	Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	Questiona a turma em geral	Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê
15,58%	9,81%	13,86%	10,53%	13,10%	10,59%
Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê	Repete a informação do(s) aluno(s)	Repete a informação do(s) aluno(s)	Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	Repete a informação do(s) aluno(s)
11,56%	7,80%	9,90%	8,71%	10,71%	9,08%
Repete a informação do(s) aluno(s)	Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	Questiona um aluno em particular	Questiona um aluno em particular	Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)
11,06%	7,80%	7,92%	6,90%	88,33%	7,56%
Questiona um aluno em particular	Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	Apresenta a informação	Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	Indica o início da tarefa	Apresenta a informação
8,54%	7,00%	6,93%	6,72%	7,74%	7,41%

Tabela 31. Ações mais frequentes dos alunos na produção textual

Gêneros textuais					
história		carta		relato	
Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Apresenta a informação	Apresenta a informação	Responde ao professor	Responde ao professor	Responde ao professor	Responde ao professor
34,93%	20,98%	34,09%	22,25%	27,64%	22,28%
Responde ao professor	Responde ao professor	Apresenta a informação	Apresenta a informação	Apresenta a informação	Apresenta a informação
24,66%	20,84%	22,73%	16,18%%	14,63%	16,20%
Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	Diz o que o professor deve escrever – palavras inteiras	Diz o que o professor deve escrever – palavras inteiras
19,86%	14,03%	15,91%	12,72%	12,20%	12,15%
Questiona o professor	Explicita a informação do(s) colega(s)	Repete a informação do professor	Questiona o professor  Repete a informação do(s) colega(s)	Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras	Repete a informação do(s) colega(s)
4,79%	8,17%	7,95%	6,07%	8,13%	7,34%
Comenta a informação do(s) colega(s)	Corrige a informação do(s) colega(s)	Reflete espontaneamente	Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras  Lê por indicação do professor que não aponta as palavras	Comenta a informação do(s) colega(s)  Repete a sua própria informação	Explicita a informação do(s) colega(s)
Repete a informação do(s) colega(s)					
Reflete induzido pelo professor					
2,05%	6,27%	3,41%	5,78%%	5,69%	7,09%

As ações dos alunos foram diversificadas, tendo havido também uma regularidade nas ações efetuadas com mais frequência. Nas 6 produções textuais, e em consonância com as ações do professor, uma das ações mais frequentes foi o responder às questões colocadas pelo professor. Este facto reforça a ideia de que, na escrita através do *Ditado ao Adulto*, a colocação de questões pelo professor permite estimular, não só a participação dos alunos na produção textual, mas também a reflexão, quer de forma induzida pelo professor, quer espontânea. A outra ação realizada com mais frequência nas 6 produções textuais foi a apresentação da informação a integrar nos textos, estando diretamente ligada à ação de dizer o que o professor deve escrever. Estas duas ações dos alunos são reveladoras do papel ativo dos alunos na escrita dos textos através do *Ditado ao Adulto*, sendo o produto final o resultado de um processo em que estiveram implicados. Outras ações que se inter-relacionam entre si, e que também foram das mais

frequentes na escrita de 5 dos textos, reportam-se à repetição da informação apresentada pelo próprio aluno, pelos colegas ou pelo professor. Estas ações podem ser reveladoras, por um lado, da interação existente entre os alunos e o professor e os alunos entre si, e por outro, a necessidade de confirmação da informação a integrar no texto, uma vez que a escrita através do *Ditado ao Adulto* resulta num texto coletivo que tem de ser aceite por todos como representativo da implicação e vontade de cada um. (Tabela 31).

Tabela 32. Ações do professor mais frequentes na planificação

	história		carta		relato	
	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Questiona a turma em geral		10,08%		12,41%		10,99%
Apresenta a informação		11,03%		10,15%		9,01%
Questiona um aluno em particular		8,17%		8,65%		
Repete a informação do(s) aluno(s)		7,60%		8,65%		
Pronuncia o que escreve – Palavras inteiras		9,70%				11,40%
Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)				9,02%		9,58%
Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê				10,53%		
Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas						11,40%

Nos vários géneros, na planificação dos textos da produção final houve ações que, de forma recorrente, foram as mais efetuadas pelo professor, revelando que o questionamento foi a estratégia mais utilizada. Estes dados apontam para a importância do questionamento na planificação para a escrita de um texto através do *Ditado ao Adulto*, o qual deve ser aceite como uma produção integradora das intenções comunicativas do grupo, isto é, o texto produzido é o resultado das vontades dos vários intervenientes. Salienta-se também na planificação dos três géneros a percentagem de

ações por parte do professor com vista à apresentação da informação a integrar no texto, o que seria previsível nesta fase do processo de escrita. (Tabela 32).

Tabela 33. Ações dos alunos mais frequentes na planificação

	história		carta		relato	
	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Responde ao professor		23,84%		31,08%		20,99%
Apresenta a informação		22,52%		18,92%		17,90%
Repete a informação do(s) colega(s)		5,96%		6,08%		9,88%
Explicita a informação do(s) colega(s)		5,96%				8,64%
Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras		9,27%		6,76%		
Explicita a informação do próprio		6,62%				
Questiona o professor				8,11%		
Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras à medida que as lê				6,76%		
Corrige a informação do(s) colega(s)						8,64%
Lê o que foi escrito por indicação do professor que não aponta as palavras à medida que as lê						9,26%

À semelhança do ocorrido com o professor, na planificação da produção final dos vários géneros por parte dos alunos houve ações que, de forma recorrente, foram as mais efetuadas. A resposta ao questionamento do professor foi a estratégia mais utilizada. Foram ainda elevadas as percentagens de ações com vista à apresentação da informação, tal como o ocorrido com o professor. Estes dados reforçam a importância, na

planificação, do questionamento, aliado à apresentação da informação a integrar no texto. (Tabela 33).

Tabela 34. Ações do professor mais frequentes na textualização

	história		carta		relato	
	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Questiona a turma em geral	11,63%	11,56%	31,58%	7,41 %	17,24%	10,99%
Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	13,95%	10,02%	8,77%	11,11%	12,64%	10,14%
Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	23,26%	11,18%	17,54%	13,43%	18,39%	9,58%
Repete a informação do(s) aluno(s)	10,58%		12,28%	9,26%	9,20%	9,01%
Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)		6,94%	7,02%	6,48%	9,20%	9,58%
Questiona um aluno em particular	9,30%				10,34%	7,89%
Ignora uma intervenção do(s) aluno(s)	9,30%		7,02%			
Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê		9,63%%				
Apresenta a informação				6,48%		

Na textualização, tanto da produção inicial, como da produção final, nos vários géneros, houve ações que, recorrentemente, foram as mais efetuadas pelo professor. O questionamento foi uma das estratégias mais utilizada nas seis produções, o que, à semelhança do ocorrido na planificação, indica a relevância que o questionamento teve na textualização. Evidencia-se também que, na textualização dos três géneros, a leitura do que foi escrito é reveladora da importância da leitura na escrita dos textos. Outra das ações mais realizadas na textualização das seis produções foi a oralização do texto à medida que ia sendo escrito, tal como é preconizado no dispositivo didático *Ditado ao Adulto*. (Tabela 34).



Tabela 35. Ações dos alunos mais frequentes na textualização

	história		carta		relato	
	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Responde ao professor	20,65%	16,24%	33,33%	13,25%	27,03%	21,47%
Apresenta a informação	39,13%	19,69%	24,07%	13,91%	17,57%	15,18%
Diz o que o professor deve escrever – Palavras inteiras	28,26%	19,09%	20,37%	20,53%	20,27%	20,42%
Repete a informação do(s) colega(s)	3,26%	11,11%		7,28%	8,11%	6,81%
Explicita a informação do(s) colega(s)						6,28%
Explicita a informação do próprio		11,11%				
Corrige a informação do(s) colega(s)		9,12%		7,28%		
Comenta a informação do(s) colega(s)		3,70%			5,41%	
Diz o que o professor deve escrever – Palavras divididas em sílabas	2,17%					
Questiona o professor	3,26%					
Questiona o(s) colega(s)	3,70%					
Pronuncia enquanto o professor escreve – Palavras divididas em sílabas				6,62%		
Repete a informação do próprio					5,41%	

Na textualização das seis produções houve ações por parte dos alunos que foram efetuadas recorrentemente. A resposta ao questionamento do professor foi uma das estratégias mais utilizadas, revelando a reciprocidade existente entre professor e alunos e a importância que teve na escrita através do *Ditado ao Adulto*. À semelhança do ocorrido na planificação dos três géneros, também na textualização as ações com vista à

apresentação e seleção da informação a integrar os textos foram das mais frequentes. Estes dados são reveladores da participação dos alunos nos textos produzidos. O mesmo se verifica relativamente à ação de dizer o que o professor deve escrever, o que de acordo com as estratégias preconizadas para a realização do *Ditado ao Adulto* era previsível. (Tabela 35).

Tabela 36. Ações do professor mais frequentes na revisão durante a textualização

	história		carta		relato	
	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Questiona a turma em geral	12,00%	9,09%	11,76%	28,57	4,88%	14,04%
Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê	16,00%	4,55%	11,76%	28,57%	24,39%	14,04%
Indica a tarefa a realizar	4,00%	13,64%			9,76%	8,77%
Questiona um aluno em particular	8,00%				4,88%	7,07%
Repete a informação do(s) aluno(s)	4,00%		11,76%		12,20%	
Apresenta a informação	20,00%	40,91%				12,28%
Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê		22,73%	11,76%		7,32%	
Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)				14,29%	4,88%	7,07%
Pronuncia o que escreve – Palavras divididas em sílabas	8,00%		11,76%			
Explicita a informação do(s) aluno(s)		14,29%			4,88%	
Dá uma opinião sobre a intervenção	8,00%					
Responde a um aluno em particular	8,00%					
Explicita a informação do próprio	11,78%					
Responde à sua própria questão		4,55%				
Responde à turma em geral		4,55%				
Indica o início da tarefa					24,39%	

Na revisão durante a textualização efetuada nas seis produções houve ações recorrentes no professor e que foram realizadas com mais frequência. À semelhança do ocorrido na planificação e na textualização, o questionamento foi uma das estratégias mais utilizadas, o que reforça a sua importância nas interações no *Ditado ao Adulto*. Salienta-se novamente a leitura do que foi escrito, o que era esperado na revisão. (Tabela 36).

Tabela 37. Ações dos alunos mais frequentes na revisão durante a textualização

	história		carta		relato	
	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Responde ao professor	15,00%	25,00%	14,29%	50,00%	7,41%	26,47%
Apresenta a informação	35,00%	50,00%	21,43%		11,11%	14,71%
Questiona o professor	10,00%	25,00%				
Lê o que foi escrito por iniciativa própria e o professor não aponta as palavra à medida que as lê	10,00%		21,43%			
Comenta a informação do(s) colega(s)	10,00%				7,41%	
Reflete espontaneamente			21,43%			8,82%
Reflete induzido pelo professor					7,41%	8,82%
Responde ao(s) colega(s)	10,00%					
Questiona o(s) colega(s)	10,00%					
Explicita a informação do próprio				25,00%		
Corrige a informação do(s) colega(s)				25,00%		
Dá a opinião e justifica					7,41%	
Repete a informação do próprio					11,11%	
Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras à medida que as lê					37,04%	
Lê o que foi escrito por indicação do professor que não aponta as palavras à medida que as lê						11,76%

Também na revisão durante a textualização das seis produções houve ações por parte dos alunos que foram efetuadas de forma recorrente. À semelhança do corrido na planificação e na textualização, a resposta ao questionamento do professor foi uma das estratégias mais utilizadas, evidenciando a sua relevância na revisão textual. Tal como o verificado com o professor, a leitura foi outra das ações recorrentes por parte dos alunos, o que era expectável na revisão. Salienta-se o aumento das ações de reflexão com o decorrer da intervenção, o que pode indicar uma apropriação do processo de escrita por parte dos alunos. (Tabela 37).

Tabela 38. Ações do professor mais frequentes na revisão no fim da textualização

	história		carta		relato	
	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Questiona a turma em geral	25,00%	13,64%		3,57%	25,00%	10,00%
Apresenta a informação	25,00%	12,50%		3,57%	25,00%	10,00%
Lê o que foi escrito – Aponta as palavras à medida que as lê	25,00%	17,05%		25,00%	25,00%	
Indica a tarefa a realizar		6,82%		25,00%	25,00%	
Responde a um aluno em particular	25,00%	9,09%				
Lê o que foi escrito – Não aponta as palavras à medida que as lê		17,05%		14,29%		
Dá uma opinião sobre o texto		12,50%				
Indica o início da tarefa				14,29%		
Valoriza uma intervenção do(s) aluno(s)				10,71%		
Explicita a informação do próprio						10,00%
Corrige a informação do(s) aluno(s)						70,00%

Na revisão efetuada no fim da textualização, com exceção da produção inicial da carta em que não se realizou, nas cinco produções houve ações do professor que foram recorrentes, tendo sido realizadas com mais frequência. À semelhança do ocorrido nas restantes componentes do processo de escrita, o questionamento também foi uma das estratégias mais utilizadas, o que reforça a sua importância nas interações no *Ditado ao*

*Adulto.* Salienta-se novamente a leitura do que foi escrito, o que se encontra de acordo com o esperado na revisão. No entanto, salienta-se não ter havido leitura na produção final do relato, o que pode estar relacionado com o facto de a leitura ter sido uma das estratégias mais frequentes na revisão durante a textualização e não se ter valorizado a revisão após a textualização. (Tabela 38).

Tabela 39. Ações dos alunos mais frequentes na revisão no fim da textualização

	história		carta		relato	
	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final	Produção inicial	Produção final
Responde ao professor	20,00%	41,38%		7,14%	50,00%	100,00%
Apresenta a informação	20,00%	10,30%		7,14%		
Questiona o professor	20,00%	27,59%				
Lê o que foi escrito por iniciativa própria e o professor não aponta as palavras à medida que as lê	20,00%	17,20%				
Repete a informação do próprio	20,00%					
Explicita a informação do próprio		3,45%				
Lê o que foi escrito por indicação do professor que aponta as palavras à medida que as lê				21,43%		
Lê o que foi escrito por indicação do professor que não aponta as palavras à medida que as lê				64,29%		
Comenta a informação do professor					50,00%	

Na revisão efetuada no fim da textualização, com exceção da produção inicial da carta, em que não se realizou, nas cinco produções houve ações dos alunos que foram recorrentes, tendo sido realizadas com mais frequência. À semelhança do ocorrido nas restantes componentes do processo de escrita, a resposta ao questionamento do professor foi uma das estratégias mais utilizadas, evidenciando a sua relevância na revisão textual. Tal como o verificado com o professor, a leitura foi outra das ações recorrentes por parte dos alunos, o que era expectável na revisão. Salienta-se a diminuição do número de ações diferentes, tendo sido apenas uma na última produção

da intervenção (Responde ao professor). Por estes dados, pode inferir-se que, na revisão efetuada no fim da textualização, o professor foi sendo mais diretivo, cingindo as ações dos alunos às respostas às suas questões, o que pode estar relacionado com a ausência de ensino intencional da revisão no fim da textualização.(Tabela 39).

No processo de produção textual dos três géneros houve uma analogia nos textos que emergiram na interação. No entanto, foi-se notando algumas diferenças que são reveladoras da progressão do domínio dos alunos na produção textual, permitindo inferir que na utilização do dispositivo didático *Ditado ao Adulto* os alunos se vão apropriando de alguns procedimentos de escrita.

Nos três géneros foi evidente a preponderância de um dos sujeitos de enunciação em alguns dos textos que emergiram da interação. O professor teve uma participação dominante no texto escrito e oralizado, tal como o preconizado pelo dispositivo didático. A participação dos alunos foi preponderante no texto tentado e no texto ditado nos três géneros, o que também se encontra em consonância com o recomendado para a escrita através do *Ditado ao Adulto*; já nas notas de planificação e no texto lido não houve uma consistência entre os vários géneros. Na história, a preponderância da leitura das notas de planificação para a textualização foi do professor, mas na carta e no relato já foi um pouco superior nos alunos, tendo mesmo havido um aumento da carta para o relato. Estes dados parecem ser decorrentes da altura do ano em que se realizou a produção de cada um dos géneros, revelando o progressivo aumento da capacidade de leitura dos alunos e, simultaneamente, da apropriação do procedimento de utilização das notas de planificação durante a textualização. Em relação ao texto lido, apesar da participação ter sido sempre superior no professor nos três géneros, a participação dos alunos foi aumentando, o que também é decorrente da altura do ano em que se efetuaram as produções, o que pode ser revelador da forma como o aumento das suas capacidades de leitura foram integradas nos procedimentos de escrita.

Tabela 40. Intervenientes na leitura no processo de escrita

		história		carta		relato	
		Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final
Professor		97,92%	98,08%	88,46%	59,64%	63,89%	78,79%
Professor e alunos		2,08%	0,72%	11,54%	1,09%	0,00%	1,30%
Alunos	iniciativa	0,00%	1,20%	0,00%	9,45%	4,17%	1,73%
	Indicação	0,00%	0,00%	0,00%	29,82%	39,94%	18,18%

No que se refere ao texto lido no processo de escrita, verificou-se uma predominância do professor nos três géneros, tendo, no entanto, havido um aumento da

participação dos alunos com o decorrer do ano, o que pode estar relacionado com o aumento da capacidade de leitura. Salienta-se o facto de a grande maioria da leitura efetuada pelos alunos ter sido realizada por indicação do professor, o que pode ser revelador de que os alunos não chegaram a se apropriar deste procedimento na escrita de textos. (Tabela 40).

Tabela 41. Momentos de leitura no processo de escrita

		história		carta		relato	
		Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final
Planificação		0,00%	20,62%	0,00%	44,36%	0,00%	42,42%
Textualização		72,92%	54,92%	38,46%	29,82%	41,67%	45,89%
Revisão	durante textualização	10,42%	1,44%	26,92%	0,36%	55,56%	10,39%
	fim textualização	16,67%	23,02%	34,62%	25,45%	2,78%	1,30%

No que se refere aos momentos do processo de escrita em que se efetuou a leitura, verifica-se que esta ocorreu de forma significativa na textualização. Porém, os momentos do processo de escrita em que as percentagens foram mais altas variaram de género para género e, dentro do mesmo género, da produção inicial para a produção final. Na história, a leitura ocorreu, maioritariamente, na textualização das duas produções. Na carta, a maioria de ocorrência na produção inicial foi na revisão e na produção final na planificação. Já no relato, na produção inicial, a leitura efetuou-se, essencialmente, na revisão e, na produção final, na textualização. Não tendo havido uma consistência nos dados, estes podem ser indicadores de que o momento do processo de escrita em que se efetua mais a leitura é variável de texto para texto. (Tabela 41).

Tabela 42. Segmentos textuais mais lidos no processo de escrita

história		carta		relato	
Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final	Prod. inicial	Prod. final
Início frase	Frase inteira	Palavra inteira	Palavra inteira	Palavra inteira	Palavra inteira
54,17%	25,66%	19,23%	37,82%	48,61%	29,00%
Palavra inteira e Meio frase	Palavra inteira e Início frase	Início palavra e Início parágrafo	Frase inteira	Início frase	Início frase
12,50%	22,78%	15,38%	17,82%	16,67%	25,97%
Frase inteira	Fim frase	Fim frase e Frase inteira	Início frase	Início palavra	Frase inteira
8,33%	9,11%	11,54%	16,73%	11,11%	18,61%

No que concerne aos segmentos lidos, verifica-se que a leitura se efetuou, essencialmente, a nível da palavra inteira, da parte inicial da frase e da frase inteira, revelando uma leitura, essencialmente, feita a nível da microestrutura. (Tabela 42).

Tabela 43. Funcionalidades da leitura mais frequentes no processo de escrita

	história	carta	relato
Produção inicial	Completar a escrita de uma frase 41,67%	Completar a escrita de uma frase 26,92%	Completar a escrita de uma frase 38,89%
	Gerar ideias 18,75%	Completar a escrita de uma palavra 15,38%	Verificar a coerência das ideias 37,50%
	Verificar a coerência das ideias 14,58%	Reformular o que já foi escrito 19,23%	Completar a escrita de uma palavra 11,11%
Produção final	Completar a escrita de uma frase 41,49%	Relembrar as ideias já escritas 30,91%	Relembrar as ideias já escritas 35,50%
	Relembrar as ideias já escritas 29,74%	Completar a escrita de uma frase 26,91%	Completar a escrita de uma frase 33,77%
	Gerar ideias 14,63%	Verificar a coerência das ideias 24,00%	Gerar ideias 8,27%

Nos três géneros, a funcionalidade da leitura na produção textual foi diversificada. No entanto, houve um predomínio de ações de leitura com vista à formulação/reformulação das ideias a integrar nos textos, mais ligada aos aspetos macroestruturais, mas também à elaboração de frases, mais relacionada aos aspetos da microestrutura. Inter-relacionando a funcionalidade na leitura com os segmentos lidos, salienta-se o facto de, apesar da intencionalidade se prender com a macroestrutura do texto, a maioria dos segmentos lidos terem ocorrido a nível da microestrutura. Estes dados podem ser indicadores de que a leitura efetuada, tendo em conta os aspetos globais do texto, se centrou mais a nível da compreensão local do texto. (Tabela 43).

No que se refere aos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto*, verifica-se que nos três géneros os alunos apresentavam um conhecimento prévio de algumas das características do género, tanto a nível da organização visual do texto, como do conteúdo a integrar, respondendo à situação de comunicação. No entanto, também nos três géneros se evidenciou uma progressão da produção inicial para a produção final, nos aspetos textuais e linguísticos, umas vezes, como resultado da intervenção nos módulos das *Sequências Didáticas* e, outras, como consequência da qualidade das interações professor-alunos. Assim, depreende-se que o papel do professor durante o processo de produção textual através do *Ditado ao Adulto* tem implicações no produto resultante da interação.



Tabela 44. Percentagens médias da análise dos textos individuais - aspetos textuais

	história	carta	relato
Organização visual do texto	85,71%	60,20%	65,38%
Elementos da estrutura do género	85,71%	86,61%	69,23%

No que concerne às produções individuais constatou-se que a maioria dos alunos se apropriou de algumas características dos três géneros, tanto nos aspetos textuais, como linguísticos.

Relativamente à organização visual do texto, foi na história que mais alunos redigiram os seus textos de acordo com as características do género, o que se pode relacionar com os conhecimentos prévios à intervenção. Apesar de mais de metade dos alunos terem escrito seguindo a estrutura convencional da carta, este foi o género em que a percentagem de alunos a atender às características visuais foi menor, o que pode ser devido às especificidades de disposição gráfica e também com o domínio dos conceitos de orientação espacial e de lateralidade. No que se refere à inclusão dos elementos da estrutura do género na escrita dos textos, a grande maioria dos alunos integrou-os nas suas produções, revelando uma efetiva apreensão de algumas das características dos géneros. A carta foi o género em que estes elementos constam num maior número de textos e o relato em que a sua inclusão foi menor. (Tabela 44).

Tabela 45. Percentagens médias da análise dos textos individuais - aspetos linguísticos

	história	carta	relato
Marcas de enunciação	100,00%	92,86%	100,00 %
Estrutura frases – simples	92,86%	85,71%	100,00%
– complexas	92,86%	71,43%	46,15%
Articulação entre orações – coordenada	92,86%	71,43%	30,77%
– subordinada	71,43%	35,71%	23,08%
Concordância – género	100,00%	92,86%	100,00%
– número	85,71%	92,86%	69,23%
– flexão verbal	92,86%	92,86%	76,92%
Sinais de pontuação	100,00%	78,57%	100,00%
Relações referenciais anafóricas	64,29%	7,14%	23,08%
Conectores discursivos	50,00%	28,57%	84,62%

No que se refere aos aspetos linguísticos, a grande maioria dos alunos, nas suas produções individuais, demonstrou ter apreendido algumas das características dos diversos géneros textuais trabalhados nas *Sequências Didáticas*, nomeadamente através da integração nos seus textos das marcas de enunciação típicas de cada um dos géneros.

Para além deste aspeto, e apesar de não ter sido objeto de ensino intencional nos módulos implementados, evidenciou-se que, na redação dos textos dos três géneros, a generalidade dos alunos revelou a capacidade de elaborar frases simples e, em menor número, frases complexas (coordenadas e subordinadas), fazendo-o segundo as regras básicas de concordância em género, número e flexão verbal. Este facto parece relacionar-se com a qualidade e a diversidade das interações estabelecidas entre professor e alunos durante a produção textual através do *Ditado ao Adulto*, que lhes permitiu apropriar-se de princípios essenciais para expressarem o seu pensamento. Apesar de os elementos que estabelecem a relação entre a microestrutura e macroestrutura terem sido objeto de ensino intencional apenas nos módulos da *Sequência Didática* implementada para o género relato, os alunos integraram-nos nos textos de todos os géneros. Salienta-se o estabelecimento de relações referenciais anafóricas na escrita da história em mais de metade dos alunos, evitando assim as repetições que a referência às personagens poderia implicar. Destaca-se também a utilização dos conectores discursivos na escrita do relato, que permitiu que a grande maioria dos alunos fosse apresentando de forma sequencial e articulada o decurso da atividade relatada. (Tabela 45).

## 5. Análise da utilização do Quadro Interativo

Durante os três ciclos de investigação-ação, a grande maioria das atividades foram realizadas pelos alunos em interação com o professor com recurso ao Quadro Interativo, pelo que importa tentar perceber de que forma este equipamento técnico foi utilizado, o modo como se constituiu como um recurso interativo, potenciador da interação entre professor e alunos, subjacente aos fundamentos teóricos da investigação.

Para a realização da análise do uso do QI ao longo de toda a intervenção, estabeleceu-se uma grelha de análise com categorias e subcategorias (Anexo 67), definidas *a priori* a partir de um conjunto de categorizações definido por diversos autores, especialistas nestes domínios<sup>59</sup>. Com base nos objetivos de pesquisa, incluiu-se nesta grelha seis categorias de análise: (i) Funções do QI; (ii) Fase do professor no uso do QI; (iii) Formas de interatividade com o uso do QI; (iv) Uso das TIC e interação; (vi) Graus de interatividade. Para cada uma destas categorias estabeleceram-se várias subcategorias. (Quadro 23).

Funções do QI	Orientador
	Organizador
	Facilitador
	Repositório
Fase do professor no uso do QI	Infusão
	Integração
	Transformação
Forma de interatividade com o uso do QI	Interatividade técnica
	Interatividade física
	Interatividade concetual
Modo de uso da interatividade através do QI	Didática apoiada
	Interativo
	Interativo aprimorado
Uso das TIC e interação	Objeto de interação
	Elemento na interação
	Ferramenta para a interação
	Leitura
Graus de interatividade	Questionamento direcionado
	Questionamento exploratório
	Questionamento colaborativo
	Reflexão coletiva

Quadro 23. Uso do Quadro Interativo - subcategorias de análise

O conjunto de atividades efetuadas com recurso ao QI foram analisadas em cada uma das categorias definidas, enquadrando cada atividade numa única subcategoria. Porém, dada a multiplicidade de valências do QI, na categoria Funções do QI, algumas

<sup>59</sup> Estas categorizações encontram-se explicitadas no capítulo 6 da parte A deste trabalho.

atividades enquadravam-se, simultaneamente, em mais do que uma subcategoria, visto permitir mais do que uma função concomitantemente. (Anexo 68).

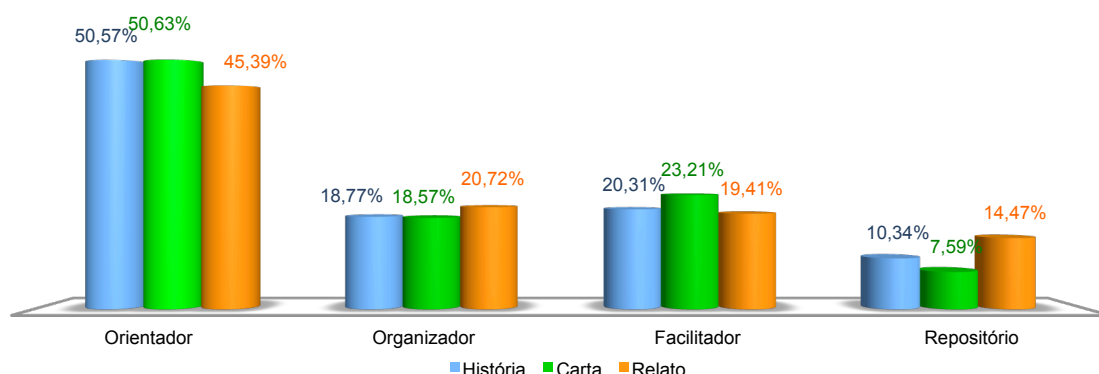


Gráfico 55. Funções do Quadro Interativo

A função do QI mais utilizada em todos os gêneros foi a de Orientador (C. – 50,63%; H – 50,57%; R – 45,39%)<sup>60</sup>, permitindo dessa forma preparar previamente o conjunto de materiais a utilizar em todos os momentos das *Sequências Didáticas* implementadas, facilitando o decurso das atividades e libertando o professor para a interação com os alunos. As funções de Facilitador (C – 23,21%; H – 20,31%; R – 19,41%) e de Organizador (R – 20,72%; H – 18,77%; C – 18,57%) apresentam percentagens de utilização muito aproximadas, utilizadas em cerca de um quinto das atividades realizadas ao longo de toda a intervenção. Diretamente relacionada com a sua função de orientador, o recurso ao QI, a partir da utilização do conjunto de *softwares* que viabiliza, através das suas funções de organizador e facilitador, possibilitou a realização de atividades de construção que implicam que alunos e professor analisem várias opções e discutam estratégias para a resolução de problemas que se colocam durante a sua consecução. Com percentagens inferiores, a utilização do QI em toda a intervenção teve ainda a função de Repositório (relato – 14,47%; H – 10,34%; C – 7,59%), possibilitando que, facilmente, as ideias e os trabalhos realizados ficassem registados e, sempre que necessário, utilizados, tanto para lhes dar continuidade (ex.: a planificação do textos produzidos), como objeto de reflexão, formulação e reintegração no trabalho efetuado (ex.: revisão textual efetuada após a produção). (Gráfico 55).

<sup>60</sup> Para facilidade de leitura, utiliza-se a letra inicial para se referir cada um dos gêneros (H – história; C – carta; R – relato).

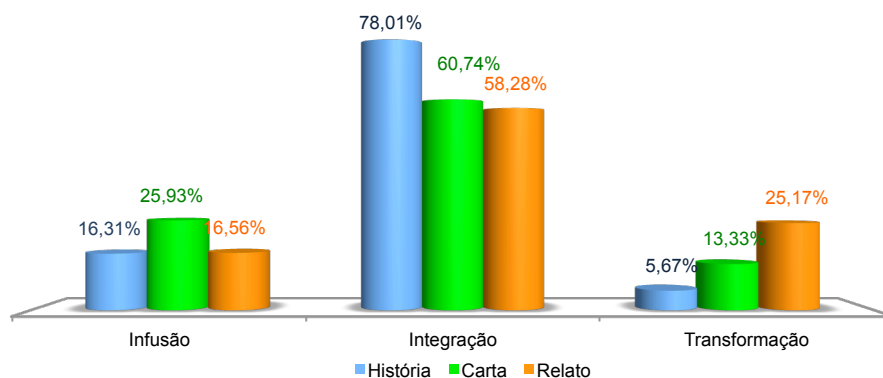


Gráfico 56. Fase do professor no uso do Quadro Interativo

Tendo sido toda a intervenção concebida para a utilização do QI e o professor, enquanto investigador comprometido com o uso desta tecnologia, ter um bom domínio na sua utilização, salienta-se o facto de o conjunto das atividades o situarem na fase de Integração (H – 78,01%; C – 60,74%; R – 58,28%), pelo que se pode concluir que o QI foi, essencialmente, visto como uma efetiva ferramenta de ensino, utilizado com a finalidade de permitir a aquisição de objetivos de aprendizagem de conteúdos específicos. Porém, destaca-se o gradual e significativo aumento da percentagem de atividades realizadas que permitiram ir colocando o professor na fase de Transformação (H – 5,67%; C – 13,33%; R – 25,17%). Estes dados possibilitam inferir que, com o decurso da intervenção, o QI foi, progressivamente, pensado de forma estratégica com uma ferramenta interativa, em que alunos e professor passaram a utilizar a multiplicidade dos recursos multimédia disponíveis para fortalecer os processos de aprendizagem. Salienta-se ainda a percentagem de atividades cuja utilização do QI remete o professor para a fase de Infusão (C – 25,93%; R – 16,56%; H – 16,31%), revelando que este recurso foi utilizado como uma simples ferramenta de apresentação de conteúdos, remetendo para uma aprendizagem passiva, com um nível baixo de interação. Estes dados parecem indicar que, apesar de um progressivo aumento da interatividade possibilitada pela utilização do QI, o professor foi ajustando a forma como esta ferramenta foi utilizada aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos a ensinar. (Gráfico 56).

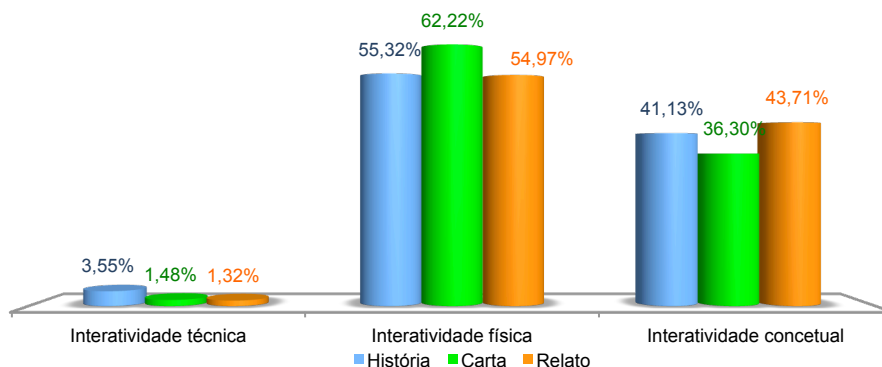


Gráfico 57. Formas de interatividade com o uso do Quadro Interativo

No que se refere às formas de interatividade possibilitadas pelo uso do QI, verifica-se que na realização das várias atividades ao longo de toda a intervenção esta foi, na sua maioria, uma Interatividade física (C – 62,22%; H – 55,32%; R – 54,97%). Isto é, uma interatividade cuja interação se centrou na manipulação dos componentes existentes no QI e previamente concebidos, limitando assim a interatividade para o que ocorria no quadro. Porém, destaca-se a presença de uma percentagem significativa de formas de Interatividade conceitual (R – 43,71%; H – 41,13%; C – 36,30%), cuja interação convergiu para a exploração e a construção de conceitos através do diálogo que se estendeu para além do quadro e dos recursos multimédia disponibilizados. Da análise dos dados constata-se, no entanto, a existência, se bem que residual, de uma Interatividade técnica (H – 3,55%, C – 1,48%; R – 1,32%), mas que foi diminuindo com o decurso da intervenção, na qual a interação estabelecida recaiu sobre a utilização dos recursos técnicos do próprio quadro. De uma forma geral, o QI, enquanto ferramenta potenciadora da interatividade, constituiu-se como uma mais-valia em todo o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando que a intervenção tivesse decorrido de acordo com os pressupostos preconizados pelo construtivismo, teoria de aprendizagem subjacente ao estudo realizado. (Gráfico 57).

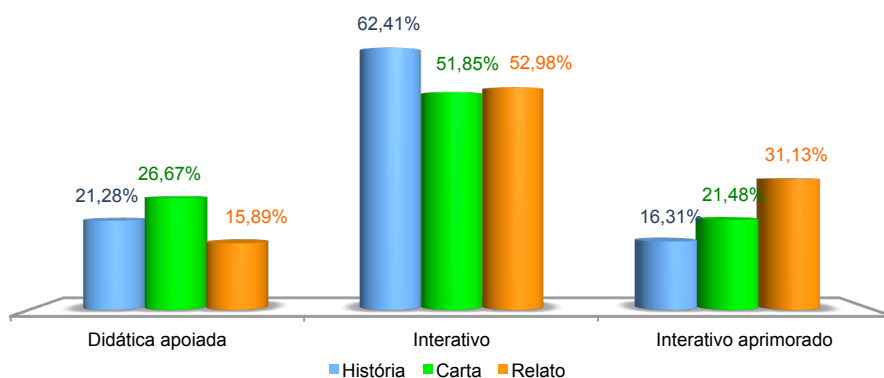


Gráfico 58. Modo de uso da interatividade através do Quadro Interativo

A grande maioria das atividades realizadas com recurso ao QI foram efetuadas de modo Interativo (H – 62,41%; R – 52,98%; C - 51,85%), tendo o quadro sido usado para integrar elementos nas atividades que incitavam os alunos a refletir, recorrendo para tal a uma diversidade de incentivos verbais, visuais e estéticos que permitiam ilustrar, desenvolver e mesmo testar alguns conceitos. Destaca-se, porém, o progressivo aumento da sua utilização através de modo Interativo aprimorado (H – 16,31%; C – 21,48%; R – 31,13%), no qual o QI passou a ser parte integrante das atividades, sendo explorada a capacidade interativa da tecnologia e possibilitando uma notável interação entre professor e alunos. Contudo, cerca de um quinto das atividades efetuadas com recurso ao QI foram efetuadas no modo Didática apoiada (C – 26,67%; H – 21,28%; R – 15,89%), em que o quadro foi usado como um suporte visual para o decurso das atividades letivas, ou seja, utilizado apenas como um ecrã branco para projeção de informação ou, simplesmente, para escrever, como se fosse um quadro tradicional. Este facto pode estar relacionado com a tipologia das atividades realizadas. Assim, parece que o modo como foi utilizada a interatividade possibilitada pelo QI se relacionou com as características das atividades e a finalidade para que foram concebidas. (Gráfico 58).

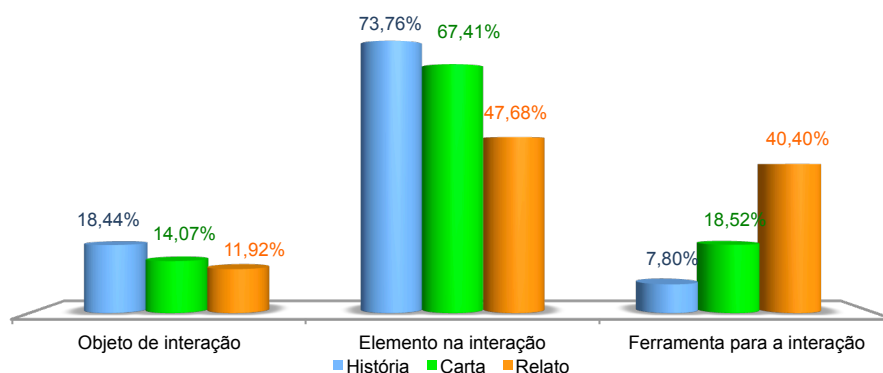


Gráfico 59. Uso das TIC e interação

O QI enquanto tecnologia presente na sala de aula constituiu-se, essencialmente, como um Elemento na interação (H – 73,76%; C – 67,41%; R – 47,68%), cujos recursos foram utilizados para apoiar a interação subjacente às atividades concebidas. Contudo, com o decurso da intervenção, passou a ser visto como uma Ferramenta para a interação (H – 7,80%, C – 18,52%; R - 40,40%), cuja conjugação dos múltiplos recursos que dispõe foram estrategicamente usados com vista à consecução de uma efetiva interatividade, tal como se preconiza para a sua inclusão na sala de aula. Destaca-se também o progressivo decréscimo da percentagem de atividades em que o QI foi utilizado apenas como Objeto de interação (H – 18,4 %; C – 14,07%; R – 11,92%), deixando de ter um

papel passivo, visto como um recurso para simplesmente interagir com ele. Estes dados parecem indicar que a forma como o quadro foi interactivamente sendo utilizado na execução das *Sequências Didáticas* se relacionou com a forma como os seus recursos e funcionalidades se ajustavam às atividades específicas concebidas em cada módulo dos vários géneros. (Gráfico 59).

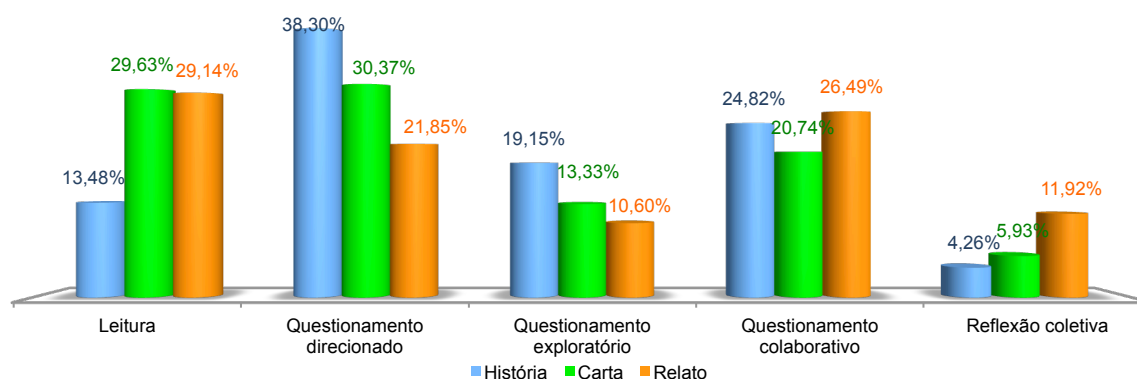


Gráfico 60. Graus de interatividade

No que se refere aos graus de interatividade conferidos nas várias atividades realizadas, constata-se que esta foi bastante heterogénea entre géneros e ao longo do ano.

Na história, primeiro género objeto de ensino intencional no estudo, destaca-se o Questionamento direto (H – 38,30%), que remete para uma interatividade superficial, com recurso a apoios muito rígidos, o que se pode relacionar com o facto de ter decorrido numa fase inicial da intervenção. Porém, a este grau de interatividade seguem-se o Questionamento Colaborativo (H – 24,82%), em que já existiu uma interatividade profunda e com utilização de apoios dinâmicos, e o Questionamento exploratório (H – 19,15%), que também conferiu alguma profundidade na interatividade, tendo também sido utilizados apoios menos dirigidos. Para além disso, neste género foi baixa a percentagem de atividades em que o grau de interatividade foi o de Leitura (H - 13,48%), a qual remete para uma interatividade interna às próprias atividades executadas. Destaca-se, no entanto, o facto de ter sido residual o grau de Reflexão coletiva (H - 4,26%) conferido às atividades realizadas, revelando que, neste momento da intervenção, foram muito poucas as atividades realizadas através do QI que induziram a uma interatividade complexa através da utilização de apoios reflexivos. Estes dados parecem indicar que o grau de interatividade conferido às atividades, mais do que se relacionar com o momento da sua realização ou com as especificidades dos *softwares* do



quadro, decorre dos objetivos de ensino subjacentes à seleção dos recursos e funcionalidades do QI.

Quanto ao segundo género trabalhado, a carta, verifica-se que, com valores muito semelhantes, as percentagens mais elevadas nos graus de interatividade correspondem ao Questionamento direcionado (C – 30,37%) e à Leitura (C – 29,63%), ambos com níveis de interatividade bastante reduzidos e com apoios muito rígidos e dirigidos. Estes dados parecem indicar que, de acordo com os objetivos da *Sequência Didática* implementada, as atividades concebidas requeriam um ensino mais orientado e que exigia uma menor reflexão (ex.: identificar a disposição gráfica da estrutura da carta). No entanto, verifica-se que um quinto das atividades efetuadas já se enquadravam no grau de interatividade Questionamento colaborativo (C – 20,74%), conferindo um grau profundo de interatividade através da utilização de apoios dinâmicos. Com uma percentagem menor, realizaram-se ainda atividades situadas no grau Questionamento exploratório (13,33%), recorrendo a apoios menos rígidos e que permitiram um nível mais profundo de interatividade. Apesar de ter apresentado uma percentagem ligeiramente superior ao ocorrido no género história, a Reflexão coletiva (C – 5,93%) continuou a ser o grau de interatividade menos conferido às atividades realizadas com o QI. Tal como o ocorrido com a história, estes dados reforçam a ideia de que o grau de interatividade conferido às atividades decorre dos objetivos a atingir com a sua realização.

No que respeita ao relato, o último género abordado na intervenção, verifica-se que na maioria das atividades os graus de interatividade se situaram na Leitura (R – 29,14%) e no Questionamento colaborativo (R – 26,49%), com níveis de interatividade bastante diferenciados, o primeiro conferindo apenas uma interatividade interna às atividades e o segundo atribuindo uma interatividade profunda. Com valores aproximados segue-se o Questionamento direcionado (R – 21,85%), com uma interatividade superficial e apoios muito rígidos. Ao contrário do que se verifica nos outros géneros, no relato, o grau de interatividade Reflexão coletiva (R – 11,92%) não apresentou a percentagem mais baixa, situando-se acima do Questionamento exploratório (R – 10,60%). Estes dados parecem confirmar que o grau de interatividade conferido às atividades decorreu das finalidades com que foram concebidas.

Salienta-se, no entanto, e considerando a variação das percentagens ao longo do ano, a progressão existente no grau de interatividade Reflexão coletiva (H – 4,26%; C – 5,93%; R – 11,92%), o que pode indiciar que, sem grande expressão em toda a intervenção, o decurso das atividades foi permitindo um gradual aumento do grau de interatividade conferido às atividades efetuadas com recurso ao QI. (Gráfico 60).

- Síntese

A função do QI mais utilizada foi a de Orientador, tendo permitido preparar com antecedência os materiais, o que facilitou o decurso das atividades, libertando dessa forma o professor para a interação com os alunos.

O modo como foi utilizado o QI revela que o professor se encontrava na fase de Integração, sendo o equipamento visto como uma efetiva ferramenta de ensino que permite a aquisição de objetivos de aprendizagem de conteúdos específicos.

A forma como o QI foi utilizado remete para uma Interatividade física, cuja interação se centrou na manipulação dos componentes existentes e previamente concebidos. O professor ajustou a forma como gere a utilização do QI aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos a ensinar.

O QI foi, efetivamente, utilizado no modo Interativo, tendo sido usado para integrar elementos nas atividades que incitavam os alunos a refletir. O modo como foi usado o QI relacionou-se com as características das atividades e a finalidade para que foram concebidas.

O QI constituiu-se, maioritariamente, como um Elemento na interação, tendo sido os seus recursos utilizados para apoiar a interação subjacente às atividades concebidas. Com o decurso da intervenção, o QI foi encarado como uma Ferramenta para a interação, passando, progressivamente, os seus recursos a ser usados com o intuito de promover a interatividade.

Os graus de interatividade conferidos pela utilização do QI foram bastante heterogéneos entre géneros e ao longo do ano, indicando que o grau de interatividade decorreu das finalidades com que foi utilizado, estando os objetivos de ensino subjacentes à seleção dos recursos e funcionalidades deste recurso.

## V - CONCLUSÕES

O estudo realizado teve como **finalidade a produção sustentada de conhecimento teórico e didático para o desenvolvimento precoce da produção textual**, como forma de contribuir para o aumento da proficiência de escrita dos alunos. Porém, “não basta produzir investigação para melhorar a escola, não basta que os professores conheçam a investigação para alterarem as suas práticas”, é “necessário um trabalho conjunto e contextualmente situado entre investigadores e professores” (Rodrigues, 1997, p. 423). Neste sentido, efetuou-se este estudo no quadro de uma investigação-ação, atendendo a que uma “investigação-ação exige, como condição para sê-lo, ser realizada para ocorrer mudança” (Pardal & Lopes, 2011, p. 44).

Ao se constituir uma investigação-ação, em que o investigador é, simultaneamente, agente e objeto de investigação, importa referir as limitações que se colocaram na sua realização, quer a nível da intervenção, quer a nível da análise. No que se refere à intervenção, a primeira limitação prende-se com o facto de o investigador não ser o professor titular da turma, o que implicou um esforço, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos, para o estabelecimento de uma relação afetiva e a criação de uma empatia na forma como as interações ocorreram. Foi também uma limitação ao estudo, e relacionada com a limitação anterior, o facto de as sessões se terem efetuado semanalmente e com a duração de apenas duas horas. Se o investigador fosse o professor dos alunos em todo tempo letivo, teriam existido muito mais oportunidades de, durante o processo de ensino formal da leitura e da escrita, se ter recorrido à utilização do dispositivo didático *Ditado ao Adulto*, potencializando o seu contributo para a aprendizagem destas competências. Constituiu-se ainda como uma limitação ao estudo, a pressão exercida pelo investigador sobre si próprio, enquanto interveniente no processo de implementação dos dispositivos didáticos, visto que queria que as sessões decorressem como as tinha planeado, o que, em contexto real de ensino, nem sempre ocorre. No que diz respeito à análise dos dados, o facto de o investigador se encontrar numa situação de analisar a sua própria intervenção foi também uma limitação na realização desta pesquisa. Houve assim a necessidade de se encontrarem mecanismos de análise rigorosos e validados por outros investigadores de reconhecido mérito na área para que as conclusões do estudo não fossem resultantes de um enviesamento provocado pelo desejo de verificar na prática o que conceitualmente se esperava encontrar.

Partindo de um quadro conceitual que sustenta que o *Ditado ao Adulto* se constitui como um dispositivo didático para o ensino precoce da escrita, que as *Sequências Didáticas* contemplam meios para praticar e desenvolver as principais operações envolvidas no processo de escrita de um texto e que o Quadro Interativo se revela como um recurso eficaz para a elaboração de atividades para a aprendizagem da escrita, o estudo foi concebido para responder à **questão de investigação**: A prática do *Ditado ao Adulto*, mediada por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos algumas competências de escrita de diferentes géneros textuais e de fazer emergir a consciência (meta)textual?

Atendendo a que uma “investigação retira o seu significado dos objetivos a que se propõe” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 295), importa verificar de que forma os objetivos que estiveram na base da pesquisa efetuada permitiram responder à questão de investigação, cumprindo a finalidade que presidiu ao estudo.

Constituiu um dos **objetivos** da pesquisa analisar as produções de cada um dos géneros textuais trabalhados, em função das opções de intervenção de cada uma das Sequências Didáticas elaboradas. Assim, efetuou-se uma análise aos textos escritos através do *Ditado ao Adulto* e aos textos escritos individualmente, estabelecendo uma relação entre eles.

Pela análise das produções iniciais, efetuadas através do *Ditado ao Adulto*, salientou-se o facto de, entre os três géneros abordados, a história ter sido o género em que, antes da intervenção, os alunos apresentavam mais conhecimentos prévios. Este dado leva a concluir que se revelou eficaz a opção de se ter iniciado o estudo com o género história, uma vez que permitiu situar a intervenção dentro da Zona de Desenvolvimento Próxima.

No que diz respeito ao género história, a análise permitiu verificar uma melhoria significativa da produção inicial para a produção final, tanto a nível dos aspetos textuais (organização visual do texto e elementos da estrutura), como dos aspetos linguísticos. Relativamente à organização visual do texto, as melhorias verificaram-se com a inclusão do título e com a marcação de parágrafos. No que se refere aos elementos da estrutura da história, verificou-se que todos os seus elementos constam da produção final da história escrita através do *Ditado ao Adulto*, refletindo a intervenção da *Sequência Didática*. Os diversos elementos surgem conforme a estrutura da história e interdependentes entre si, o que não se verificou na produção inicial. Em relação aos aspetos linguísticos, as melhorias verificadas situaram-se a nível das marcas de enunciação do género, da estruturação das frases e da inclusão de elementos para a interligação entre a microestrutura e a macroestrutura (conectores discursivos e

expressões referenciais anafóricas). Importa salientar o facto de, na produção final, efetuada através do *Ditado ao Adulto*, o professor, enquanto mediador de escrita, ter um papel interventivo, o que evidencia a importância da qualidade das interações para o desenvolvimento das competências compositivas.

Pela análise às histórias escritas individualmente, pode-se concluir que a grande maioria dos alunos do estudo se apropriou das características do género trabalhadas na intervenção (módulos da *Sequência Didática* e escrita através do *Ditado ao Adulto*). A maioria dos textos segue a estrutura do género, incluindo os seus elementos de forma interligada e coerente, revelando uma apreensão da função de cada um deles na redação de uma história. Apesar de ter sido objeto de ensino intencional, não consta da quase totalidade dos textos a caracterização dos diversos elementos (personagens, espaço e tempo), o que evidencia, tal como preconizado nos pressupostos da *Sequência Didática*, que o conhecimento de um género não se obtém com uma única intervenção. A nível dos aspetos linguísticos, a maioria dos textos apresenta marcas de enunciação típicas do género. Tendo em conta o ano de escolaridade e a idade dos alunos, evidencia-se o domínio da estrutura frásica, com a inclusão de frases simples e frases complexas, utilizadas de forma congruente com a informação transmitida. Denota-se também a presença, na maioria dos textos, de expressões referenciais anafóricas, conceito objeto de ensino intencional na *Sequência Didática* elaborada para o relato, pelo que se pode deduzir que a apropriação dos conceitos de uma *Sequência Didática* se reflete nas capacidades de escrita, evidenciadas na qualidade da produção textual, mesmo de géneros diferentes. No entanto, apenas metade dos alunos empregou conectores discursivos, cuja utilização foi objeto de ensino na *Sequência Didática* concebida para o relato. Este dado permite reforçar a ideia de que a apreensão de conceitos mais complexos requer que o seu ensino se efetue em várias *Sequências Didáticas*.

Da análise dos vários textos salienta-se a aproximação, a nível textual e linguístico, entre as histórias escritas individualmente e a produção final da história escrita através do *Ditado ao Adulto*, evidenciando que a intervenção permitiu que a grande maioria dos alunos tivesse adquirido algumas competências de escrita e obtido, em certa medida, uma consciência (meta)textual do género história.

Relativamente ao género carta, a análise às produções realizadas através do *Ditado ao Adulto* permite revelar as diferenças existentes entre a produção inicial e a produção final, evidenciando o progresso efetuado a nível dos aspetos textuais (organização visual do texto e elementos da estrutura) e dos aspetos linguísticos. No que se refere à organização visual do texto, característica diferenciadora do género, as

diferenças são significativas. A produção inicial resultou num bloco textual, revelando um desconhecimento prévio de uma das marcas do género, e a produção final apresentou a disposição gráfica convencional de uma carta, evidenciando uma apropriação de um dos conceitos objeto de ensino na *Sequência Didática*. No que diz respeito aos elementos da estrutura da carta, verificou-se a sua inclusão na produção final, o que, à semelhança do ocorrido com o género história, reflete a intervenção da *Sequência Didática*. Os diversos elementos aparecem de acordo com o previsto pela estrutura da carta e os tópicos abordados no assunto exposto na carta escrita articulam-se com a carta recebida, o que evidencia uma compreensão da intenção comunicativa da carta produzida. O mesmo não se verificou na produção inicial, o que reforça a ideia de que os alunos possuíam um reduzido conhecimento prévio do género. No que se refere aos aspetos linguísticos, as diferenças entre as duas produções são notórias, evidenciando a existência de uma progressão no domínio da língua escrita, o que permite reforçar a ideia de que as melhorias linguísticas refletem a intervenção nas *Sequências Didáticas* implementadas. Identificaram-se melhorias a nível das marcas de enunciação do género, da estruturação das frases e da inclusão no texto de expressões referenciais anafóricas. Mais uma vez, se evidencia a importância da qualidade das interações para o desenvolvimento das competências compositivas, nas quais o papel do professor, enquanto mediador de escrita, é fundamental.

No que se refere às cartas escritas individualmente, constata-se que a generalidade dos alunos se apropriou das características do género. Os alunos incluíram a maioria dos elementos da sua estrutura, surgindo de forma interligada e coerente, revelando uma apropriação da intencionalidade comunicativa do género. No entanto, apenas três dos seus elementos (a referência à localidade, ao destinatário e a inclusão de um assunto) constam de todos os textos. Contrariamente ao que seria expectável, visto que foi objeto de um trabalho intencional na *Sequência Didática*, e apesar de a maioria dos alunos ter incluído grande parte dos elementos da estrutura da carta pela ordem com que devem surgir, os textos apresentam algumas incorreções a nível da disposição gráfica (marca característica do género). Este facto pode estar relacionado com a aquisição das capacidades orientação espacial e lateralidade, noções em que, habitualmente, as crianças desta faixa etária revelam dificuldades. No que concerne aos aspetos linguísticos, a maioria dos textos sugere uma apropriação das estruturas linguísticas relevantes a nível da microestrutura do género, nomeadamente através da apresentação de marcas de enunciação típicas do género adequadas ao registo coloquial da carta. Na maioria das cartas escritas individualmente distingue-se o domínio da estrutura frásica, com a utilização de frases simples e frases complexas. Porém, e de

forma distinta do ocorrido com os outros gêneros, ressalta a reduzida utilização de expressões referenciais anafóricas e de conectores discursivos, o que reforça a necessidade de se efetuarem várias *Sequências Didáticas* para apreensão de conceitos mais complexos.

A nível textual e linguístico, a grande maioria dos textos escritos individualmente apresenta uma similitude com a produção final realizada coletivamente através do *Ditado ao Adulto*, o que indicia a aquisição de algumas competências de escrita e, de algum modo, de uma consciência (meta)textual do género carta.

No que se refere ao género relato, tal como com os géneros história e carta, evidencia-se, a nível dos aspetos textuais (organização visual do texto e elementos da estrutura) e dos aspetos linguísticos, um progresso da produção inicial para a produção final dos textos escritos através do *Ditado ao Adulto*. As melhorias relativamente à organização visual do texto verificaram-se com a inclusão do título e com a marcação de parágrafos. Relativamente aos elementos da estrutura do relato, o progresso apresentado situa-se a nível da articulação entre os vários elementos, da sequência com que são apresentados e da especificação da informação em cada um deles, refletindo a intervenção da *Sequência Didática* e a interação existente entre o professor e os alunos na produção textual efetuada através do *Ditado ao Adulto*. Em relação aos aspetos linguísticos, também são visíveis as diferenças entre as duas produções, o que revela uma progressão do domínio da língua escrita da produção inicial para a produção final, reforçando o papel da intervenção efetuada nas melhorias linguísticas apresentadas. Tal como nos outros géneros, constata-se a presença de melhorias a nível das marcas de enunciação do género, da estruturação das frases e da inclusão no texto de expressões referenciais anafóricas e de articuladores discursivos temporais (característica do género).

Da análise dos relatos escritos individualmente, verifica-se que a grande maioria dos alunos se apropriou de algumas características do género. Tal como com a escrita das histórias e das cartas, a generalidade dos alunos incluiu a maioria dos elementos da sua estrutura nos relatos escritos, surgindo de forma interligada e coerente. Destaca-se a inclusão de títulos congruentes com a situação relatada, indiciando a compreensão da finalidade na atribuição do título no relato. Apesar de todos os elementos da estrutura do relato constarem da generalidade dos textos, nem todos os alunos se apropriaram da função que o parágrafo inicial desempenha no relato, o que reforça a importância de se efetuar mais do que uma *Sequência Didática* para o mesmo género. Relativamente aos aspetos linguísticos, tal como o ocorrido com as histórias e com as cartas, a maioria dos textos apontam para uma apropriação de estruturas linguísticas pertinentes para a

produção do relato, nomeadamente com a inclusão de marcas de enunciação típicas do género. Evidencia-se o domínio da estrutura frásica, com a utilização de frases simples e frases complexas, ajustadas à informação transmitida. Salienta-se também a utilização de expressões referenciais anafóricas e de conectores discursivos, o que é revelador de um certo domínio linguístico, que se refletiu nas capacidades textuais apresentadas.

A grande maioria dos relatos escritos individualmente apresenta uma analogia com a produção final realizada através do *Ditado ao Adulto*, iniciando a aquisição de algumas competências de escrita e de consciência (meta)textual do género.

Pelo que foi exposto, e de acordo com um dos objetivos da investigação, a análise dos textos produzidos, quer através do *Ditado ao Adulto*, quer individualmente, permite concluir que a maioria dos alunos se apropriou das características dos três géneros trabalhados na intervenção, tanto nos aspetos textuais, como nos linguísticos.

Estabeleceu-se também que outro **objetivo** do estudo era analisar a interação alunos-professor durante a produção escrita de determinados géneros textuais através do *Ditado ao Adulto*, mediado por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo. Para tal, refletiu-se sobre as interações estabelecidas entre o professor e os alunos, procurando identificar e analisar as ações efetuadas na produção escrita através do *Ditado ao Adulto*, os textos que emergiram durante a produção textual e o modo como o Quadro Interativo foi utilizado na implementação das *Sequências Didáticas*.

No que se refere ao género história, verificou-se um aumento do número de interações professor-alunos da produção inicial para a produção final. Nas duas produções, as ações do professor foram em maior número que as ações dos alunos. As interações estabeleceram-se, fundamentalmente, com vista à realização de procedimentos de escrita, tendo existido uma forte correlação entre as ações do professor e as dos alunos. A grande maioria das interações visaram a criação de conteúdos a serem escritos, tendo decorrido, essencialmente, durante a escrita das peripécias. Evidenciou-se um aumento das interações com vista à abordagem dos aspetos relativos à coesão e coerência textuais da produção inicial para a produção final. No que se refere ao processo de escrita, a maioria das ações do professor e dos alunos, na produção inicial, foram na textualização, não tendo ocorrido interações com vista à planificação textual. Na produção final, já não se verificou o mesmo. No professor, a maioria das suas ações ocorreu na planificação, com uma margem muito pequena relativamente à textualização, enquanto que nos alunos continuou a ser na textualização. Verificou-se ainda que, nas duas produções, a maioria da revisão textual se efetuou durante a textualização. As ações mais frequentes do professor, nas duas produções da história efetuada através do *Ditado ao Adulto*, foram o questionamento estabelecido com



os alunos, a oralização do que ia sendo escrito e a leitura do que já se encontrava escrito. As ações mais frequentes dos alunos, também nas duas produções, foram a resposta ao questionamento do professor, a apresentação e definição da informação a integrar o texto e a indicação (ditado) do que o professor devia escrever.

Relativamente à carta, também se verificou um aumento do número de interações da produção inicial para a produção final e, nas duas produções, as ações do professor também ocorreram em maior número que as ações dos alunos. As interações estabeleceram-se, principalmente, com vista à realização de procedimentos de escrita, existindo uma correlação entre as ações do professor e as dos alunos. A maioria das interações visou a criação de conteúdos a serem escritos, tendo decorrido com vista à escrita do assunto. Também no género carta, da produção inicial para a produção final houve um aumento das interações com vista à abordagem dos aspetos relativos à coesão textual. No que se refere ao processo de escrita, na produção inicial, a maioria das ações foram na textualização, não se tendo estabelecido qualquer interação com vista à planificação textual. Porém, enquanto que a maioria das ações dos alunos na produção final continuou a ser na textualização, no professor a maioria das ações passou a ser na planificação. Na produção inicial, a revisão textual apenas se efetuou durante a textualização, o que revela, por um lado, o papel orientador do professor e, por outro, que os alunos ainda não se tinham apropriado da necessidade de realizar este procedimento. Ou seja, como o professor não deu orientações para se efetuar a revisão no fim da textualização, tal como era expectável, uma vez que se tratava da produção inicial, os alunos não tomaram a iniciativa para o realizarem. As ações mais frequentes do professor foram o questionamento que se estabeleceu com os alunos, a oralização do que ia sendo escrito e a leitura do que já se encontrava escrito. As ações mais frequentes dos alunos foram a resposta ao questionamento do professor, a apresentação e definição da informação a integrar no texto e a indicação (ditado) do que o professor devia escrever.

No que diz respeito ao relato, também se verificou um aumento das interações da produção inicial para a produção final, tendo as ações do professor sido em maior número que as ações dos alunos nas duas produções. As interações efetuaram-se, essencialmente, com vista à realização de procedimentos de escrita, havendo uma correlação entre as ações do professor e as dos alunos. A generalidade das interações visou a criação de conteúdos, tendo decorrido, na sua maioria, com vista à escrita do decurso da atividade relatada. Enquanto que as interações com vista à abordagem dos aspetos relativos à coesão textual se efetuou nas duas produções, os aspetos relacionados com a coerência textual decorreram de interações ocorridas,

essencialmente, na produção final. Relativamente ao processo de escrita, as ações do professor e dos alunos foram, na sua maioria, na textualização, nas duas produções. Também no relato, na produção inicial não se efetuaram interações com vista à planificação textual. Nas duas produções, a revisão textual efetuou-se, essencialmente, durante a textualização. O questionamento que se estabeleceu com os alunos, a oralização do que ia sendo escrito e a leitura do que já se encontrava escrito foram as ações mais frequentes do professor, nas duas produções. As ações mais frequentes dos alunos nas duas produções foram a resposta ao questionamento do professor, a apresentação e definição da informação a integrar no texto e a indicação (ditado) do que o professor devia escrever.

Da análise das interações na produção textual dos três géneros, verifica-se que a percentagem de ações do professor foi sempre superior à percentagem de ações dos alunos, evidenciando o carácter orientador do professor na implementação do dispositivo didático *Ditado ao Adulto*. As interações efetuaram-se, fundamentalmente, com vista à realização dos procedimentos de escrita, refletindo o foco da interação no desenvolvimento das capacidades textuais e (meta)textuais. No decurso da intervenção, denota-se um aumento ligeiro de ações dos alunos relativamente aos procedimentos de escrita, evidenciando um maior conhecimento dos alunos sobre o processo de escrita. As interações efetuaram-se, fundamentalmente, com vista à formulação do conteúdo a integrar nos textos dos três géneros. Evidenciou-se ao longo do ano letivo um progressivo aumento da percentagem de interações relativamente à coesão textual, indiciando um aumento gradual da capacidade dos alunos refletirem sobre a língua. A textualização foi a componente do processo de escrita em que, nos três géneros, se estabeleceu a maioria das interações, sendo a revisão a componente em que existiram em menor número. A planificação, apenas efetuada na produção final, não apresentou uma relação muito consistente entre os três géneros, variando, quer em relação à componente textualização, quer relativamente aos sujeitos da interação.

Evidenciou-se nos três géneros textuais a presença de uma correlação entre o número de ações diferentes efetuadas pelo professor e pelos alunos, indiciando a existência de uma inter-relação nas interações estabelecidas na produção textual através do *Ditado ao Adulto*. Identificou-se uma regularidade nas ações do professor e dos alunos nas produções dos três géneros textuais, com implicações na qualidade dos textos. No professor sobressaem o questionamento, a leitura e a oralização da escrita; nos alunos, a resposta ao questionamento, a apresentação e repetição da informação integrar nos textos. A análise das interações nos três géneros trabalhados permite concluir que o questionamento do professor desencadeia ações nos alunos, incitando a

sua participação ativa na construção do texto, nomeadamente na geração e seleção de conteúdo e na coesão e coerência textual.

No que diz respeito aos textos que emergiram da interação professor-alunos na produção dos três géneros, verificou-se o surgimento de cinco textos (notas de planificação, texto tentado, texto ditado, texto escrito e oralizado e texto lido). As notas de planificação contemplam as ideias resultantes da planificação textual que foram registadas por escrito; o texto tentado reflete as primeiras verbalizações com vista à elaboração do texto; o texto ditado corresponde ao conjunto de verbalizações a serem escritas; o texto escrito e oralizado compreende as verbalizações definitivas; o texto lido abrange os segmentos textuais já escritos, lidos durante o processo de escrita. Nos três géneros não emergiram as notas de planificação na produção inicial, visto não se ter efetuado a planificação textual. Verificou-se uma analogia nos textos que emergiram na interação estabelecida no processo de produção textual dos três géneros, tendo-se evidenciado uma progressão do domínio dos alunos na produção textual, o que leva a concluir que através da utilização do dispositivo didático *Ditado ao Adulto* os alunos se vão apropriando de alguns procedimentos de escrita. Nos três géneros foi clara a preponderância das ações do professor no texto escrito e oralizado, tal como o preconizado pelo dispositivo didático. No que respeita aos alunos, as suas ações foram preponderantes no texto tentado e no texto ditado, o que também se encontra em consonância com o recomendado para a escrita através do *Ditado ao Adulto*. No que se refere às notas de planificação e ao texto lido não houve uma consistência entre os vários géneros. As ações dos alunos ao longo do ano nas notas de planificação revelam o progressivo aumento da capacidade de leitura dos alunos e a apropriação do procedimento de utilização das notas de planificação durante a textualização. Também no texto lido, a participação dos alunos foi aumentando, o que é revelador da forma como o aumento das suas capacidades de leitura foram integradas nos procedimentos de escrita.

Tendo sido a leitura uma das ações que se destacou nas interações estabelecidas durante a produção textual dos três géneros, identificaram-se vários padrões na forma como foi sendo efetuada ao longo do ano. Nos três géneros, a leitura efetuou-se, fundamentalmente, durante a textualização. Evidenciou-se uma leitura efetuada, essencialmente, a nível da microestrutura, centrando-se na leitura das palavras e das frases. A funcionalidade da leitura na produção textual foi diversificada, tendo havido um predomínio de ações com vista à formulação/reformulação das ideias a integrar nos textos, o que se relaciona com os aspetos macroestruturais. Estabelecendo uma relação entre a funcionalidade na leitura e os segmentos lidos, verifica-se que, apesar da

intencionalidade se prender com a macroestrutura do texto, a maioria dos segmentos lidos ocorreram a nível da microestrutura. Os dados permitem concluir que a leitura efetuada, tendo em conta os aspetos globais do texto, se centrou mais a nível da compreensão local do texto.

Da análise das interações evidenciou-se que o Quadro Interativo se constituiu como um recurso interativo, potenciador da interação entre professor e alunos. Durante a intervenção, este recurso foi utilizado, na grande maioria das vezes, com a função de Orientador, visto que permitiu organizar os materiais previamente, o que facilitou o decurso das atividades e libertou o professor para a interação com os alunos. O modo como o Quadro Interativo foi usado revela que o professor encara este equipamento como uma efetiva ferramenta de ensino e que permite a aquisição de objetivos de aprendizagem de conteúdos específicos, situando o professor na fase de Integração da sua utilização. Verificou-se que o professor ajustou a forma como gere a utilização do Quadro Interativo aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos a ensinar, remetendo a forma como este recurso foi utilizado para uma Interatividade física, cuja interação se centra na manipulação dos componentes existentes e previamente concebidos. Assim, conclui-se que o Quadro Interativo funcionou de modo Interativo, atendendo a que foram integrados elementos que estimulam os alunos a refletir, tendo-se mesmo constituído como um Elemento na interação, cujos recursos foram utilizados para apoiar a interação subjacente às atividades concebidas. Porém, salienta-se o facto de que, com o decurso da intervenção, ter passado a ser considerado como uma ferramenta para a interação, em que os recursos foram, progressivamente, aplicados com o propósito de favorecer a interatividade. Na análise ao uso do Quadro Interativo verificou-se que os graus de interatividade conferidos foram bastante heterógenos entre os géneros e ao longo do ano, sugerindo que o grau de interatividade adveio das finalidades com que este recurso foi utilizado. No género história, na utilização do Quadro Interativo foi conferido, maioritariamente, o grau de interatividade Questionamento direto; na carta, o Questionamento direcionado e a Leitura; no relato, a Leitura e o Questionamento colaborativo. Destaca-se a progressão, ao longo do ano, do grau de interatividade Reflexão coletiva, o que, apesar de não ter sido um grau muito expressivo em toda a intervenção, permite depreender que o grau de interatividade conferido às atividades efetuadas com recurso ao Quadro Interativo foi gradualmente aumentando. Os dados obtidos permitem concluir que o grau de interatividade decorreu dos objetivos de ensino que estiveram subjacentes à seleção dos recursos e funcionalidades do Quadro Interativo.

O outro **objetivo** de pesquisa consistiu em compreender de que forma a estratégia pedagógica *Ditado ao Adulto*, implementada através de *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos do 1.º ano algum conhecimento de alguns parâmetros de determinados géneros textuais. Interrelacionando os dados decorrentes da análise das interações ocorridas durante a utilização do dispositivo didático *Ditado ao Adulto* e os textos produzidos, verificou-se que, com a intervenção, os alunos adquiriram alguns conhecimentos sobre os géneros objeto de ensino nas *Sequências Didáticas* implementadas com recurso ao Quadro Interativo.

Um dos fatores que contribuiu para os resultados alcançados foi o carácter interventivo e orientador do professor durante a produção textual através do *Ditado ao Adulto*, tal como preconizado pelo dispositivo didático. Importa salientar que as ações do professor se correlacionaram com as ações dos alunos, tendo existido uma interligação no propósito com que se efetuaram, com reflexos na qualidade dos textos produzidos. A importância da intervenção do professor no processo de escrita através do *Ditado ao Adulto* evidenciou-se também na diferença na qualidade textual da produção inicial para a produção final, nos vários géneros. Na produção inicial não se efetuou a planificação dos textos, uma vez que o professor não deu indicações para a sua realização e os alunos não o fizeram por iniciativa própria. Este facto teve implicações na qualidade textual.

Contribui também para o conhecimento ao nível dos vários géneros o facto de as interações terem contemplado, não apenas os aspetos relativos ao conteúdo a integrar nos textos, mas também os aspetos de coerência e coesão textuais, bem como de metalinguagem, ainda que de forma incipiente. Este facto refletiu-se, tanto nos textos produzidos através do *Ditado ao Adulto*, como nos textos produzidos individualmente.

A diversidade das ações do professor, por um lado, e a consistência e a prevalência na utilização de algumas delas, por outro, foram mais um dos fatores que contribuiu para o conhecimento dos géneros objetos de ensino na intervenção. Dessas ações salienta-se o questionamento aos alunos, a leitura e a oralização durante a escrita dos textos. Estas ações refletem a intenção do professor em estimular a participação dos alunos, através das questões que colocou, em induzir, indiretamente, a reflexão dos alunos sobre o texto já escrito, através da leitura efetuada, e em dirigir a atenção dos alunos para a representação gráfica das palavras, através da oralização do que era escrito. Salienta-se também, e decorrente das ações do professor, o facto de os alunos terem estabelecido interações entre si, estimulando a participação de todos.

Os textos que resultaram das interações estabelecidas durante a produção textual através do *Ditado ao Adulto* constituíram outro dos fatores que contribuíram para o conhecimento dos alunos dos vários géneros. De facto, a sequência com que surgiam entre si, a interdependência estabelecida entre eles e a preponderância dos sujeitos de enunciação em cada um dos textos, tornaram possível a reflexão sobre o processo de escrita e a integração de forma natural, contextualizada e intencional (tal como o preconizado pelo dispositivo didático *Ditado ao Adulto*) de alguns dos procedimentos requeridos na produção textual.

A leitura efetuada durante a produção textual também teve um papel relevante na aquisição de conhecimentos relativos aos géneros trabalhados. Apesar de a leitura ter sido uma ação preponderante do professor, tal como previsto pelo dispositivo didático, com o decurso da intervenção, os alunos foram tendo uma participação crescente na leitura efetuada durante a produção textual, mesmo por iniciativa própria, o que é revelador da apropriação de um dos procedimentos de escrita.

Foi também determinante para a aquisição de conhecimentos dos vários géneros as atividades realizadas nos módulos das *Sequências Didáticas* implementadas, refletindo-se, num primeiro momento, nas produções efetuadas através do *Ditado ao Adulto* e, posteriormente, nos textos escritos individualmente. As atividades desenvolvidas refletiram-se no desenvolvimento de capacidades de escrita dos aspetos textuais e linguísticos. Nos textos produzidos, a grande maioria dos alunos revelou uma apropriação de características dos vários géneros, nomeadamente a nível da disposição gráfica do texto, da estrutura do texto e das marcas de enunciação típicas do género.

A integração do Quadro Interativo nas atividades dos vários módulos das *Sequências Didáticas* foi mais um dos fatores a contribuir para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos vários géneros. A análise da utilização do Quadro Interativo revelou que este equipamento se constitui como um efetivo recurso educativo, que, por um lado, se ajustou aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos a ensinar e, por outro, permitiu integrar elementos nas atividades que estimularam os alunos a refletir, promovendo, desse modo, a interatividade requerida, tanto na implementação das *Sequências Didáticas*, como na utilização do *Ditado ao Adulto*.

Pela análise dos diversos dados da investigação, conclui-se que **a prática do *Ditado ao Adulto*, mediada por *Sequências Didáticas* e com recurso ao Quadro Interativo, é suscetível de promover nos alunos algumas competências de escrita de diferentes géneros textuais e de fazer emergir a consciência (meta)textual.**

Deste modo, e pelo que foi exposto, considera-se que este estudo constitui um contributo para *a produção sustentada de conhecimento teórico e didático para o desenvolvimento precoce da produção textual*, revelando a pertinência da sua realização. Assim, julga-se que a grande mais-valia da sua realização reside no que convida a efetuar, tanto a nível da didática da escrita, apontando orientações para o ensino precoce da escrita, como a nível concetual, servindo de mote e alavanca para futuras investigações no mesmo âmbito.

Com base nos resultados obtidos, considera-se que seria importante a divulgação aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos dispositivos didáticos objeto de análise de estudo, com a finalidade de passar a ser uma prática corrente no ensino precoce da escrita. Para que a utilização do *Ditado ao Adulto*, mediado por Sequências Didáticas, ocorra de forma intencional e fundamentada, recomenda-se que a sua divulgação se efetue em contexto de formação de professores, em regime de oficinas de formação, para que os docentes possam tomar contacto com o dispositivo, conheçam os procedimentos recomendados, construam materiais para a sua implementação, os apliquem em contexto de turma e reflitam sobre todo o processo. Julga-se também pertinente a realização deste modelo de formação com educadores de infância, permitindo que, dessa forma, o *Ditado ao Adulto* promova o contacto com o escrito e a reflexão sobre a língua, potenciando assim o desenvolvimento precoce das capacidades (meta)textuais, no âmbito da literacia emergente. Considera-se também que poderia vir a ser uma forma de implementar o *Ditado ao Adulto* e as *Sequências Didáticas* nas práticas docentes a elaboração e publicação de Cadernos Didáticos, dirigidos aos professores, que apresentassem os pressupostos teóricos subjacentes a estes dispositivos didáticos e propostas de exercícios contextualizados a realizar com os alunos. Uma vez que o Quadro Interativo é um equipamento disponível num elevado número de escolas portuguesas, julga-se que seria importante realizar formação aos professores, com vista à sua utilização interativa e articulada com os objetivos de ensino e, no caso concreto do ensino precoce da escrita, para que passe a ser um efetivo recurso na implementação das *Sequências Didáticas*.

Partindo de um dos pressupostos teóricos subjacentes a esta investigação, o qual postula o *Ditado ao Adulto* como um dispositivo didático para o ensino precoce da escrita, o que se verificou com o estudo efetuado, considera-se que seria importante a realização de uma investigação semelhante à efetuada em contexto de ensino pré-escolar em Portugal, espaço onde informalmente os alunos interagem com o escrito. Julga-se que também seria importante efetuar uma investigação com um *design* idêntico ao efetuado, mas com uma população maior (mais do que uma turma de alunos do primeiro ano) e

que contemplasse a intervenção por professores titulares de turma (o que constituiu uma das limitações do estudo). Seria também pertinente a realização de um estudo análogo ao da investigação realizada, mas longitudinal, efetuado, num primeiro ano, com os alunos do ensino pré-escolar (5 anos de idade – a transitar para o Ensino Básico) e, num momento posterior, com os mesmos alunos, já a frequentar o ensino formal (1.º ano de escolaridade).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2010). Dialogic Teaching Essentials.  
[http://www.serwis.wsjo.pl/lektor/1316/FINAL\\_Dialogic\\_Teaching\\_Essentials.pdf](http://www.serwis.wsjo.pl/lektor/1316/FINAL_Dialogic_Teaching_Essentials.pdf)
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á., & Castro, S. L. (2016). The impact of promoting transcription on early text production: Effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 665 - 679.
- Angulo, T. A. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Éditions Gallimard.
- Bakhtin, M. (1987). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press
- Ball, B. (2003). Teaching and learning mathematics with an interactive whiteboard. *Micromath, Spring*, 4 - 6.
- Baltar, M. (2007). O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In A. M. d. M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Eds.), *O interacionismo sociodiscursivo - Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Barata, Ó. S. (1998). *Introdução às ciências sociais*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazerman, C., & Prior, P. (2009). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. New York: Routledge.
- Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, 54, 759 - 766. <https://ac.els-cdn.com/S0360131509002760/1-s2.0-S0360131509002760->

[main.pdf?\\_tid=b2f9d548-fa15-11e7-8c6b-0000aacb35f&acdnat=1516035856\\_0b3b7d71b05b0fc614d87a03e2012c53](#)

Bell, M. A. (2000). *Impact of the Electronic Interactive Whiteboard on Student Attitudes and Achievement in Eighth Grade Writing Instruction*.

(Doutoramento), Baylor University, Waco, Texas.

Bell, M. A. (2002). Why Use an Interactive Whiteboard? A Baker's Dozen Reasons! *Teachers.net Gazette*, 3(1).

<https://www.teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Benavente, A., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1990). Práticas de mudança e de investigação - conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55 - 80.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires a travers la notion de "communauté discursive": un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa. In. Porto: Edições ASA.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bradbury, H. (2015). How to situate and define action research (Introduction). In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research*. London: SAGE.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours - Pour un interacionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2007a). *A atividade de linguagem em relação à língua - homenagem a Ferdinand de Saussure*. Campinas: Mercado de Letras.

Bronckart, J.-P. (2007b). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Bronckart, J.-P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20(40), 163 -176.  
<http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150/0>

Bronckart, J.-P. (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. In J. Dolz & I. Idiazabal (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos*

- multilingues*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial - Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitaipen Zerbitzua.
- Bronckart, J.-P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien?* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2004). A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1997). *Construtivismo em Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brown-Wyatt. (2011). *Perceptions of the Use of Interactive Whiteboards in Teaching Literacy to Elementary School Students*. (Doutoramento), Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.
- Burden, K. (2002). *Learning from the bottom up - the contribution of school based practice and research in the effective use of interactive whiteboards for the FE/HE sector*. Paper presented at the Making an Impact Regionally Conference, The Earth Centre, Doncaster.  
[https://www.researchgate.net/publication/228777304\\_Learning\\_from\\_the\\_bottom\\_up\\_The\\_contribution\\_of\\_school\\_based\\_practice\\_and\\_research\\_in\\_the\\_effective\\_use\\_of\\_interactive\\_whiteboards\\_for\\_the\\_FEHE\\_sector](https://www.researchgate.net/publication/228777304_Learning_from_the_bottom_up_The_contribution_of_school_based_practice_and_research_in_the_effective_use_of_interactive_whiteboards_for_the_FEHE_sector)
- Burns, D. (2015). How change happens: the implications of complexity and systems thinking for action research. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research*. London: SAGE.
- Caffieaux, C., Lecloux, S., & Van Lint, S. (2007). *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*. Bruxelles: Services des Sciences de l'Education de l'Université Libre de Bruxelles.
- Camps, A. (2010). Introducción In A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit - Travailler avec un chercheur dans l'école*. Amiens: SCÉRÉN-CRDP Académie d'Amiens.
- Canut, E. (2009). *Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers*

- l'écrit*. Paper presented at the 7ème Congrès FNAME, Le langage. Object d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles? Quels leviers?, Dole.
- Canut, E., & Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Paris: Retz.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chartier, A.-M., Clesse, C., & Hebrard, J. (1998). *Lire, écrire: produire des textes* (Vol. 2). Paris: Édition Hatier.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherches. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Analyses des objets enseignés: Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Chauveau, G. (2000). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. *Le langage écrit - Actes du 6e colloque d'orthophonie / logopédie*, 33, 35 - 44.
- Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné - suite de Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cogill, J. (2003). The use of interactive whiteboard in the primary school: effects on pedagogy. In Becta (Ed.), *ICT Research Bursaries. A Compendium of Reports*. London: DfES.
- Coll, C. (2003). Constructivismo e intervención educativa. In E. Barberà, A. Bolívar, J. R. Calvo, C. Coll, J. Fuster, M. C. García, R. Grau, A. L. Cabañas, J. D. Manuel, M. Marrero, J. Mollà, M. C. Navarro, J. Onrubia, J. I. Pozo, F. Rodríguez Lestegás, J. M. Segura, M. Soler, A. Teberosky, M. M. Torres, & J. M. Yábar (Eds.), *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cordeiro, G. S., & Thévenaz-Christen. (2013). Formação inicial: Capacitação profissional para o ensino de escrita sob forma de Ditado ao Adulto. In L. Bueno, M. A. P. T. Lopes, & V. L. L. Cristovão (Eds.), *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras.

- Cortesão, M. M. C. R. (2012). *O ensino da Poesia com Quadro Interativo. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto.
- Coutinho, A. (2007). Textos e géneros de texto: problemas (d)e descrição. In A. M. d. M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Eds.), *O interacionismo sociodiscursivo - Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Coutinho, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita - O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Coutinho, A., Leal, A., Tanto, C., Cunha, L., & Jorge, N. (2013). Géneros de texto e ensino da escrita. In Á. P. Luísa & I. Cardoso (Eds.), *Reflexões sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro UA Editora.
- Dabène, M. (1990). Société et écriture: quels types de diversification? In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV<sup>e</sup> Colloque international de didactique du français langue maternelle*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Dachet, F. (2002). La dictée à l'adulte.
- Davison, I., & Pratt, D. (2003). An investigation into the visual and kinaesthetic affordances of interactive whiteboard. In Becta (Ed.), *ICT Research Bursaries. A Compendium of Research Reports*. London: DfES.
- De Silva, C. R., Chigona, A., & Adendoff, S. A. (2016). Technology Integration: Exploring Interactive Whiteboards as Dialogic Spaces in the Foundation Phase Classroom. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 141 - 150.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research (Intoduction). In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

- Dias, E., Mesquita, E. M. d. C. M., Finotti, L. H. B., Otoni, M. A. R., Lima, M. C., & Rocha, M. A. d. F. (2011). Gêneros Textuais e(ou) Gêneros discursivos: Uma questão de nomenclatura? *Interacções*, 7, 142- 155.
- Dias, S. M. A. (2011). Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. In B. P. Medrado & M. Pérez (Eds.), *Leituras do Agir Docente: A actividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores.
- Dolbec, A. (2003). A investigação-ação. In B. Gauthier (Ed.), *Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Dolz, J. (2008). Ensenyar a escriure, primers passos d'un repte permanent (Pròleg). In P. Ribera (Ed.), *El repte d'ensenyar a escriure - L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. València Perifèric Edicions.
- Dolz, J. (2010). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. In A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Dolz, J. (2017). Un pas endavant per a l'ensenyament de la producció escrita (Pròleg). In A. Santolària & P. Ribera (Eds.), *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Picanya: Edicions del Bullent.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., & Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schbeuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Vol. I). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Vol. I). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2010). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral - Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-moulineaux: ESF éditeur.

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). Géneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francofona). In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Ernica, M. (2007). Hipóteses sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos texto artísticos. In A. M. d. M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Eds.), *O interacionismo sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, J. M. d. C. (2013). *O Quadro Interativo no ensino do Português: dos recursos aos discursos*. (Doutoramento), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Folhas, R. C. R. L. (2010). *Formação de professores de ciências sobre Quadros Interativos em regime de bLearning*. (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Fosnot, C. T. (1997). Prefácio. In J. G. Brooks & M. G. Brooks (Eds.), *Construtivismo em Sala de Aula* (pp. 9 - 10). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Francisco, B. A. (2005). Desenvolvimento de conhecimentos prévios em Língua Portuguesa. In. Dissertação de Mestrado: Universidade de Aveiro.
- Gauthier, B. (2003). *Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149 - 161.
- Gonçalves, M. A. S. (2006). Estudo de caso: reflexões sobre paradigmas. *UNirevista*, 1, 19 - 22.
- Graça, L. (2010). O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita. In. Tese de Doutoramento: Universidade de Aveiro.
- Graça, L., & Pereira, L. Á. (2007). Saber escrever... textos informativos no 1º ciclo: uma sequência didática. *Revista Palavras*, 32, 95 - 104.

- Graça, L., & Pereira, L. Á. (2014). Inovar para não excluir. Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua. *Revista Órbita Pedagógica*, 1(2), 13 - 28.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel - Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (Vol. I). Paris: Fayard.
- Hodge, S., & Anderson, B. (2007). Teaching and learning whit an interactive whiteboard: a teacher's journey. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 271 - 282.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1990). Recherches impliquées. Recherche action: le cas de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 92, 113 - 114.
- Hébrard, J. (1986). Role du parler dans l'apprentissage de l'écrit. In L. Lentin, C. Clesse, J. Hébrard, & I. Jan (Eds.), *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant* (Vol. 3). Paris: Les Éditions ESF.
- Javerzat, M.-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit a la bouche. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 127 - 137.
- Jesus, S. D., & Ferrão, L. F. M. B. (2012). *Ideias e Dicas para Utilizar o Quadro Interativo. Manual Técnico-Pedagógico*. Oeiras: EDUdigital.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 315 - 331.
- Kennewell, S. (2014). Reflections on the interactive whiteboard phenomenon: a synthesis of research from the UK.  
[https://www.researchgate.net/publication/228945422\\_Reflections\\_on\\_the\\_interactive\\_whiteboard\\_phenomenon\\_a\\_synthesis\\_of\\_research\\_from\\_the\\_UK](https://www.researchgate.net/publication/228945422_Reflections_on_the_interactive_whiteboard_phenomenon_a_synthesis_of_research_from_the_UK)
- Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 227 - 241.
- Koenraad, T., Çelik, S., Higgins, A., & Hillier, E. (2015). Promoting Interactive Whiteboard Use in Language and Vocational Education: a Tale of iTILT and SmartVET EU Projects. *Svetimosios kalbos*, 17(3), 146 - 154.
- Laperrière, A. (2003). A observação direta. In B. Gauthier (Ed.), *Investigação Social - Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.



- Le Moal, C., & Soler, V. (2016). *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*. Paris: Retz.
- Leitão, P. D. V. (2011). A prática de leitura na escola: representações de professores em formação. In B. P. Medrado & M. Pérez (Eds.), *Leituras do Agir Docente: A actividade educacional à luz da perspetiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores.
- Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maher, D. (2011). Using the multimodal affordances of interactive whiteboard to support students' understanding of texts. *Learning, Media and Technology*, 36, 235 - 250.
- Mahoney, M. J. (2006). Constructive Psychotherapy - Theory and Practice. In. New York: The Guilford Press.
- Manny-Ikan, E., Dagan, O., Tikochinski, T. B., & Zorman, R. (2011). Using the Interactive White Board in Teaching and Learning - An Evaluation of the SMART CLASSROOM. Pilot Project. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7.
- Martins, M. A., Mata, L., Peixoto, F., & Monteiro, V. (2000). *Teste de linguagem técnica da leitura/escrita*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Masera, R. M. (2010). *Effects of traditional versus tactual/kinesthetic versus interactive-whiteboard instruction on primary students' vocabulary achievement and attitude-test scores*. (Doutoramento), St. John's University, New York.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Mateus, M. H. M., Pereira, D., & Fischer, G. (2008). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. <http://www.iltec.pt/divling/index.html>
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *O Construtivismo na sala de aula* (pp. 74 - 119). Porto: Edições ASA.

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. London: SAGE.
- Medina, A. (2006a). Enseñar a leer y a escribir: En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *PSYKHE*, 15(2), 45 - 55.
- Medina, A. (2006b). *Ponencia: leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje escrito*. Paper presented at the Primer Encuentro de Educación Inicial, Santiago.
- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: EDUCA.
- Miller, D., Glover, D., & Averis, D. (2005). Developing Pedagogic Skills for the Use of the Interactive Whiteboard in Mathematics.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moss, G., Jewitt, C., Levañiç, R., Armstrong, V., Cardini, A., & Castle, F. (2007). *The Interactive Whiteboards, Pedagogy and Pupil Performance Evaluation: An Evaluation of the Schools Whiteboard Expansion (SWE) Project: London Challenge*. London: DfES.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *O construtivismo na sala de aula* (pp. 120 - 149). Porto: Edições ASA.
- Pahomov, L. (2014). *Authentic Learning in the Digital Age: Engaging Students Through Inquiry*. Alexandria, VA: ASCD.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pasquier, A. (1988). Production de texte écrit, La dictée à l'adulte (3ème partie). *Journal de l'enseignement primaire édition corps enseignant*, 13, 17 -17.
- Pelech, J., & Pieper, G. (2010). *Comprehensive Handbook of Constructivist Teaching - From Theory to Practice*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.

- Pereira, L. Á. (2000a). Coerência. In A. P. R. Botelho, E. P. R. Lamas, & M. d. C. C. Branco (Eds.), *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2000b). Coesão. In A. P. R. Botelho, E. P. R. Lamas, & M. d. C. C. Branco (Eds.), *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2000c). *Escrever em Português: didáticas e práticas*. Porto: ASA Editores.
- Pereira, L. Á. (2001). *Para uma didática textual - tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á. (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2014). *Sumário de Lição: A Produção de Textos na Escola - Um Percorso para uma Didática (da Literacia) da Escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: AREAL Editores.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Pereira, L. Á., & Graça, L. (2007). Da concetualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática da escrita. In A. M. d. M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Eds.), *O interacionismo sociodiscursivo - Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Pinheiro, E. M., Kakehashi, T. Y., & Angelo, M. (2005). O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13(5), 717 - 722.
- Pires, Á. P. (2008). Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx,

- A. Laperrière, R. Mayer, & Á. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12.  
doi:10.1207/s15326985ep4001\_1
- Pérez, M. (2011). A prescrição no trabalho docente: a voz do professor desvelando práticas e recriando ações. In B. P. Medrado & M. Pérez (Eds.), *Leituras do Agir Docente: A actividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In C. S. Reichardt & T. D. Cook (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reis, C. S. P. (2014). *O quadro interativo e o desenvolvimento da interação dialógica na aula de Matemática*. (Mestrado), Universidade de Évora, Évora.
- Ribera, P. (2002). *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*. (Tesi Doctoral), Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure - L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. València: Perifèric Edicions.
- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexões sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Ribera, P. (2017). Per què seqüències didàctiques? In A. Santolària & P. Ribera (Eds.), *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Picanya: Edicions del Bullent.
- Ríos, I. G. (2003). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit*. (Doutoramento), Universitat Jaume I, Castelló de la Plana

- Rodrigues, D. (1997). Investigação Educacional e Práticas: Divórcio ou Cumplicidade? In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério (Eds.), *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino - Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação* (Vol. II). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Sampaio, P. A. d. S. R., & Coutinho, C. P. (2013). Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 741-756.
- Santolària, A. Ò. (2015). *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuais i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària*. (Doutoramento), Universitat de València, València.
- Santos, F. A. F. (2011). Ações docentes representadas em um texto prescritivo da educação à distância. In B. P. Medrado & M. Pérez (Eds.), *Leituras do Agir Docente: A actividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores.
- Sarmiento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In M. P. Carvalho, N. Zago, & R. A. T. Vilela (Eds.), *Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semidirigida. In B. Gauthier (Ed.), *Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (2010). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogénicas. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1987). La planification langagière chez l'enfant. Éléments pour une théorie. *Revue suisse de psychologie*, 46(1/2), 55 - 64.
- Shenton, A., & Pagett, L. (2007). From 'bored' to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England *Literacy*, 41(3), 129 - 135.

- Silva, M. (2001). *Sala de aula interativa. A educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. Paper presented at the XXXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande.
- Smith, A. (2000). Interactive Whiteboard Evaluation. Retrieved from <https://mirandanet.ac.uk/blog/2015/01/13/interactive-whiteboard-evaluation/>
- Solvie, P. A. (2007). Leaping Out of Our Skins: Postmodern considerations in use of an electronic whiteboard to foster critical engagement in early literacy lessons. *Educational Philosophy and Theory*, 39(7), 737 - 754.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *O construtivismo na sala de Aula - Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 8 - 27). Porto: Edições ASA.
- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). *Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA*. Paper presented at the VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011), Braga.
- Steffe, L. P., & Gale, J. (1995). *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tanner, H., Jones, S., Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2014). Interactive Whole Class Teaching and Interactive White Boards. [https://www.researchgate.net/publication/239925978\\_Interactive\\_Whole\\_Class\\_Teaching\\_and\\_Interactive\\_White\\_Boards](https://www.researchgate.net/publication/239925978_Interactive_Whole_Class_Teaching_and_Interactive_White_Boards)
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Thévenaz-Christen, T. (2004). *La dictée à l'adulte ou à un médiateur "expert": Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre de texte*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Thévenaz-Christen, T., Claude, J., & Dombre, C. (2006). Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte. *Langage & pratiques*, 38, 34 - 45.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Vertalier, M. (2017). La dictée à l'adulte, une pratique éducative d'appropriation de l'écrit, inspirée de pratiques sociales. In E. Canut & M. Guillou (Eds.), *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Paris: Retz.
- Vila, I. (2005). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Voloshinov, V. (1981). La structure de l'énoncé. In T. Todorov (Ed.), *Mikhail Bakhtine le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. In. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wood, C. (2001). Interactive whiteboards - a luxury too far? *Teaching ICT*, 1(2), 52 - 62.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 - 100. Retrieved from Wiley Online Library website: doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x





## ANEXOS

### Índice de anexos

- Anexo 1. Autorização dos Encarregados de Educação do estudo exploratório
- Anexo 2. População do estudo exploratório
- Anexo 3. Propostas de escrita do estudo exploratório
- Anexo 4. Histórias escritas pelos alunos do estudo exploratório
- Anexo 5. Cartas escritas pelos alunos do estudo exploratório
- Anexo 6. Relatos de atividade escritos pelos alunos do estudo exploratório
- Anexo 7. Guião de entrevista aos professores do estudo exploratório
- Anexo 8. Transcrição da entrevista ao professor P1 do estudo exploratório
- Anexo 9. Transcrição da entrevista ao professor P2 do estudo exploratório
- Anexo 10. Transcrição da entrevista ao professor P3 do estudo exploratório
- Anexo 11. Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas
- Anexo 12. Calendarização da intervenção
- Anexo 13. Autorização dos Encarregados de Educação
- Anexo 14. População do estudo
- Anexo 15. Plano da *Sequência Didática* – história
- Anexo 16. Materiais usados na *Sequência Didática* – história
- Anexo 17. Plano da *Sequência Didática* – carta
- Anexo 18. Materiais usados na *s Sequência Didática* – carta
- Anexo 19. Plano da *Sequência Didática* – relato
- Anexo 20. Materiais usados na *Sequência Didática* – relato
- Anexo 21. Propostas de escrita do estudo
- Anexo 22. Cartas escritas pelos alunos do estudo
- Anexo 23. Histórias escritas pelos alunos do estudo
- Anexo 24. Relatos escritos pelos alunos do estudo
- Anexo 25. Código de transcrição
- Anexo 26. Transcrição das interações ocorridas durante a produção inicial realizada através do *Ditado ao Adulto* – história
- Anexo 27. Transcrição das interações ocorridas durante a produção final realizada através do *Ditado ao Adulto* – história
- Anexo 28. Transcrição das interações ocorridas durante a produção inicial realizada através do *Ditado ao Adulto* – carta
- Anexo 29. Transcrição das interações ocorridas durante a produção final realizada através do *Ditado ao Adulto* – carta

- Anexo 30. Transcrição das interações ocorridas durante a produção inicial realizada através do *Ditado ao Adulto* – relato
- Anexo 31. Transcrições das interações ocorridas durante a produção final realizada através do *Ditado ao Adulto* – relato
- Anexo 32. Excertos das transcrições com os textos que emergiram durante as interações - produção inicial – história
- Anexo 33. Excerto das transcrições com os textos que emergiram durante as interações - produção final – história
- Anexo 34. Excerto das transcrições com os textos que emergiram durante as interações - produção inicial – carta
- Anexo 35. Excertos das transcrições com os textos que emergiram durante as interações - produção final – carta
- Anexo 36. Excertos das transcrições com os textos que emergiram durante as interações - produção inicial – relato
- Anexo 37. Excertos das transcrições com os textos que emergiram durante as interações - produção final – relato
- Anexo 38. Excertos das transcrições com o texto lido durante as interações - produção inicial – história
- Anexo 39. Excertos das transcrições com o texto lido durante as interações - produção final – história
- Anexo 40. Excerto das transcrições com o texto lido durante as interações - produção inicial – carta
- Anexo 41. Excerto das transcrições com o texto lido durante as interações - produção final – carta
- Anexo 42. Excerto das transcrições com o texto lido durante as interações - produção inicial – relato
- Anexo 43. Excerto das transcrições com o texto lido durante as interações - produção final – relato
- Anexo 44. Atividades realizadas com recurso ao Quadro Interativo – história
- Anexo 45. Atividades realizadas com recurso ao Quadro Interativo – carta
- Anexo 46. Atividades realizadas com recurso ao Quadro Interativo – relato
- Anexo 47. Grelha de análise das interações professor-alunos - 1.º momento de análise – história
- Anexo 48. Grelha de análise das interações professor-alunos - 1.º momento de análise – carta

Anexo 49. Grelha de análise das interações professor-alunos - 1.º momento de análise – relato

Anexo 50. Grelha de análise das interações professor-alunos - 2.º momento de análise (história-carta-relato)

Anexo 51. Interações na produção textual (história-carta-relato)

Anexo 52. Análise dos textos que emergiram no decurso do processo de escrita

Anexo 53. Análise da leitura no processo de escrita

Anexo 54. História (produção inicial)

Anexo 55. História (produção final)

Anexo 56. Grelha de análise dos textos produzidos (história)

Anexo 57. Análise dos textos produzidos

Anexo 58. Carta (produção inicial)

Anexo 59. Carta (produção final)

Anexo 60. Grelha de análise dos textos produzidos (carta)

Anexo 61. Relato (produção inicial)

Anexo 62. Relato (produção final)

Anexo 63. Grelha de análise dos textos produzidos (relato)

Anexo 64. Produções individuais dos alunos da intervenção (histórias)

Anexo 65. Produções individuais dos alunos da intervenção (cartas)

Anexo 66. Produções individuais dos alunos da intervenção (relatos)

Anexo 67. Grelha de análise das aulas com recurso ao Quadro Interativo

Anexo 68. Análise das aulas com recurso ao Quadro Interativo

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro